M. W. Apple

Política cultural y educación



SEGUNDA EDICIÓN



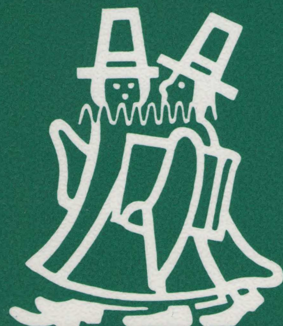
Morata

Esta obra supone una importante contribución para entender las interacciones complejas entre cultura y poder en educación. Michael W. APPLE presenta las cuestiones clave y las tramas más invisibles que subyacen a las políticas, reformas y prácticas educativas contemporáneas, ayudando a esclarecer aspectos que en educación acostumbran a pasar desapercibidos. En un momento en que las políticas conservadoras están en auge (algo que explica los ataques continuos a que está sometida la educación pública), APPLE ofrece un convincente análisis de los debates actuales y una sólida valoración de las propuestas de la derecha para el cambio. Con un exquisito dominio de las perspectivas pedagógicas, culturales, filosóficas y políticas contemporáneas elabora una obra indispensable para mostrar con rigor y claridad cómo la política y las prácticas educativas se relacionan con procesos sociales más amplios; demuestra la compleja y contradictoria naturaleza de los actuales problemas, proyectos y reformas educativas. Lejos de defender la situación actual, el autor afirma que la naturaleza irresponsable y burocrática de muchos sistemas educativos ha empujado a las personas hacia posiciones de derechas. Subraya asimismo la importancia de los logros alcanzados en el denominado estado del bienestar y las propuestas que pretenden su desmantelamiento.
APPLE construye aquí uno de los discursos más convincentes acerca de la necesidad de la escuela pública y, desde una mirada más práctica, sugiere estrategias eficaces para desarrollar proyectos curriculares más democráticos.



ISBN 84-7112-408-4

Colecciones: Psicología
Pedagogía
Sociología
Psiquiatría
Matemáticas
Medicina
Sexología
Filosofía
Religión
Política



EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
morata@infornet.es - www.edmorata.es

Michael W. APPLE

Política cultural y educación

Segunda edición



EDICIONES MORATA, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID
morata@infornet.es - www.edmorata.es

Título original de la obra:
Cultural Politics and Education

Primera edición: 1996
Segunda edición: 2001 (reimpresión)

e-mail: morata@infornet.es
página web: http://www.edmorata.es

Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

Depósito Legal: M-45.513-2001
ISBN: 84-7112-408-4

Compuesto por: Ángel Gallardo
Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: Closas-Orcoyen, S. L. Paracuellos de Jarama (Madrid)
Ilustración de la cubierta: *Die Dorfschule* por Albert Anker (1831-1910).
Reproducido con permiso de CIBA-GEIGY AC.

Contenido

Págs.

PRÓLOGO 9

PREFACIO 11
Agradecimiento, 22.

CAPÍTULO PRIMERO: **Educación, identidad y patatas fritas baratas** 25
"Ellos" no son como "nosotros". 29.—Culturas hegemónicas, 39.—Política cultural y educación, 42.

CAPÍTULO II: **La política de conocimiento oficial: ¿tiene sentido un *curriculum* nacional?** 47
La cuestión de un *curriculum* nacional, 49.—Entre el neoconservadurismo y el neoliberalismo, 52.—*Curriculum,* tests de evaluación y cultura común, 57.—¿A quién benefician?, 62.—El replanteamiento de la cultura común, 64.

CAPÍTULO III: **Llegar a ser de derechas: la educación y la formación de los movimientos conservadores** (con Anita OLIVER) 69
El conocimiento de los movimientos de derechas, 69.—Formaciones "accidentales", 72.—Un mundo peligroso, 73.—La formación del Estado y el control burocrático, 81.—Profesionales y censores, 83.—La construcción de una derecha activa, 88.—La política de la identidad y el Estado, 92.—¿Tiene que ser así?, 95.

CAPÍTULO IV: **Realidades norteamericanas: pobreza, economía y educación** (con Christopher ZENK) 97
Tomar en serio la economía, 98.—Realidades norteamericanas, 100.—La estructura actual del empleo asalariado, 109.—La economía futura, 115.—La experiencia del trabajo asalariado, 120.—Culpar a quien corresponda, 121.

CAPÍTULO V: **Conclusión: no hay que bromear con la reforma educativa** .. 125
Conexiones erróneas, 129.—Lo práctico y lo crítico, 132.—Seamos sinceros con nosotros mismos, 139.—Sobre las reformas no reformistas, 142.—No todo es local, 144.

BIBLIOGRAFÍA 154
ÍNDICE DE AUTORES Y MATERIAS 161
LOS AUTORES 165
OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS 166

PRÓLOGO

En una ocasión, John DEWEY escribió que "la precondición objetiva del uso pleno y libre del método de inteligencia es una sociedad en la que estén abolidos los intereses de clase que se oponen a la experimentación social. Esto es incompatible con toda filosofía y actividad social y política, y con cualquier sistema económico que acepte la organización de clases y el interés de clase adquirido por la sociedad" [1].

Tanto en su forma como en su contenido, el análisis de DEWEY manifiesta las características clásicas de lo que se llama con toda razón una filosofía pública de la educación. Durante toda una vida de trabajo, DEWEY estuvo reclamando continuamente una forma de investigación educativa en la que los problemas de la formación y re-forma de la vida pública se entendiesen pensando *relacionalmente* en los vínculos entre la economía, la política, la cultura y la escolarización, mientras que los modelos profesionales de investigación educativa comienzan y, por regla general, acaban en distinciones.

En *Política cultural y educación,* Michael W. APPLE demuestra una vez más su relevancia como profesional de esta tradición crítica de estudios progresistas y de la educacón pública. Concebido, en principio, para la Conferencia John Dewey de 1992, *Política cultural y educación* se centra en la comprensión de las continuidades históricamente situadas y las tensiones que median entre las consecuencias globales y locales del capitalismo corporativo internacional, en el desarrollo y la formación de movimientos conservadores estatales y sociales, y en la retórica y la realidad de las políticas concretas de "reforma" curricular y escolar. El mismo análisis de APPLE, que se basa en los enfoques estructuralistas y en diversas líneas postmodernas, efectuando una discriminación desde la óptica de la simpatía, configura una for-

[1] John DEWEY (1933): "The Underlying Philosophy of Education", en: William H. KILPATRICK (Ed.): *The Educational Frontier*, Nueva York y Londres: The Century Co., págs. 316-317.

ma de investigación educativa fundada en la relación creativa entre las tradiciones teóricas. En *Política cultural y educación,* es fundamental la atención que presta a los problemas que se plantean para la elaboración teórica y práctica de formas de educación pública potenciadoras en un mundo de diferencias que se celebran y, a la vez, se imponen perniciosamente.

Quizá la afirmación central de todos los estudios educativos críticos consista en que todas las auténticas teorías de la educación son teorías de la democracia, y todas las teorías de la democracia auténticas son teorías de la educación. Michael APPLE vuelve a enunciar este principio con una voz original; una voz de análisis riguroso y de preocupación compasiva. *Política cultural y educación* es un libro de valor incalculable para todos los que nos consideramos educadores públicos.

James M. GIARELLI
Copresidente. Comisión de la Conferencia John Dewey

PREFACIO

Los autores no están determinados mecánicamente por la ideología, la clase social o la historia. Sin embargo, los autores sí están, y mucho, *en* la historia de sus sociedades, "configurando y siendo configurados por esa historia y su experiencia social" [1]. Todo ello, en efecto, también es cierto en relación con este autor y este libro.

Escribo esto en medio de muchas tensiones y tendencias que se arremolinan a mi alrededor. A veces, los libros escriben a los autores tanto como los autores escriben los libros. Éste tiene algo de ambas cosas. El libro comenzó como un esbozo para la *John Dewey Lecture* que la *John Dewey Society* me invitó a pronunciar y que presenté más tarde, como comunicación en AERA y en el *Teachers College (Columbia University).* Al principio, consideraba que mi tarea tenía dos facetas: afianzar los argumentos que había presentado en *Official Knowledge* [2], sobre las tendencias conservadoras en educación y en la sociedad en general, y ampliarlos para tratar de forma más concreta las propuestas de *curriculum* nacional, tests nacionales de evaluación y planes de "elección" de mercado de escuelas en los Estados Unidos. Me preocupan profundamente estas presuntas reformas. Aunque *Política cultural y educación* cumple ambos cometidos, como ocurre con frecuencia, pronto se complicó lo que tenía que hacer.

Nadie yo, desde luego, no— puede abarcar por completo toda la complejidad de la educación. Aunque este libro representa por sí mismo la formulación de mi modo actual de ver la cuestión, también representa "simplemente" la continuación de mi lucha —con la ayuda de otros muchos y de acuerdo con ellos— para comprender y cuestionar las formas preponderantes de

[1] Edward SAID (1993): *Culture and Imperialism*, Nueva York: Vintage Books, pág. XXII.

[2] Michael W. APPLE (1993): *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*, Nueva York: Routledge.

desarrollar la educación en esta sociedad. A este respecto, su progenitor inmediato es ***Official Knowledge,*** pero el linaje de las cuestiones que plantea se descubre con facilidad en ***Ideology and Curriculum, Education and Power y Teachers and Texts*** [3]*.

Empiezo este libro en un momento en el que acabo de regresar de pasar una temporada en un campo de refugiados bosnios poblado por personas (la mayoría, mujeres y niños) que se las han arreglado de alguna manera para escapar de una situación mortífera. Lo que vi en el campo y los relatos que me contaron la mayoría de los maestros musulmanes bosnios, me dejaron un poso de ira que nunca podré borrar. También me proporcionaron una sensación de gratitud y admiración como educador. Porque, en medio de privaciones, miedo, desesperación y coraje fuera de lo común, una de las primeras acciones de las personas que estaban en aquel campo fue crear una escuela para sus hijos. Aquello era un recordatorio de lo importante que es la educación para mantener el yo y la comunidad, y para lo que Raymond WILLIAMS denominó con brillantez nuestro "viaje de esperanza" [4].

Con respecto a los argumentos de este volumen, es de máxima importancia tener en cuenta que el viaje de esperanza no resulta más fácil por el hecho de que este libro se escriba en un momento de resurgimiento de la derecha, cuando parece que, en los Estados Unidos, tenemos básicamente dos partidos de derechas, y cuando se habla de la educación y de tantas otras cosas como si lo único que importase fuera la competición y el beneficio o una vuelta romántica a la "tradición occidental". Cuando escribo estas palabras, el fundamentalismo religioso de derechas sigue creciendo y adquiriendo mayor influencia en la política electoral, en las normas sociales y en lo que los profesores enseñarán o dejarán de enseñar en las escuelas. Lo mismo puede decirse del crecimiento del nativismo racista. Ese discurso racista no se limita a los debates públicos sobre la inmigración, por ejemplo. El hecho de que se esté brindando tanta promoción a la pseudociencia de Richard HERRNSTEIN y Charles MURRAY en ***The Bell Curves*** —aunque su idea de la genética sea absolutamente ingenua y sus argumentos, manifiesta y tácitamente racistas— crea el horizonte frente al que se construye mi escrito. Somos demasiados los que nos hemos endurecido ante el sufrimiento humano, tanto en el plano nacional como en el internacional. Sin duda, éste es un período difícil para quien está comprometido con la transformación social y educativa progresista.

---

[3] Michael W. APPLE (1990): *Ideology and Curriculum*, (2.ª ed.), Nueva York: Routledge. Michael W. APPLE (1985): *Education and Power*, Nueva York: Routledge. Michael W. APPLE (1988): *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, Nueva York: Routledge.

* En la Bibliografía de las págs. 154 de esta obra, se incluye información sobre las obras traducidas al castellano *(N. del E.).*

[4] Raymond WILLIAMS (1983): *The Year 2000*, Nueva York: Pantheon, págs. 243-269.

[5] Richard HERRNSTEIN y Charles MURRAY (1994): *The Bell Curve*, Nueva York: The Free Press.

Es también un período complicado y tenso, desde el punto de vista intelectual. Desde la derecha, las guerras culturales hacen estragos. Por otra parte, de igual importancia, este libro está escrito cuando las teorías postmodernas y postculturales están influyendo cada vez más en los estudios culturales y en los estudios educativos críticos (prefiero utilizar esta denominación en vez de la más restringida de "teoría crítica" o "pedagogía crítica"). Hay partes significativas de lo que mis amigos llaman enfoques *"posties"* * muy agudas y a las que hay que prestar gran atención, sobre todo en lo que se refiere a la política de identidad, a las múltiples y contradictorias relaciones de poder, a análisis no-reductivos y a lo local como ámbito importante de lucha. La influencia de algunos de estos aspectos quedará pronto de manifiesto en este libro. En absoluto pretendo agrandar las divisiones en un momento en que las alianzas son cruciales. No obstante, también hay partes significativas de estos enfoques que, cuando se introducen en la educación, me hacen palidecer por: su arrogancia estilística; su forma de estereotipar otros enfoques y su certeza concomitante de que ellos tienen "la" respuesta; su cínica falta de vinculación con cualquier acción que se lleve a cabo en escuelas reales; su aparente equivalencia entre cualquier enfoque serio de la economía con un planteamiento reductivo; sus confusiones conceptuales y, por último, su retórica tendenciosa que, cuando se traduce, dice con frecuencia algunas cosas de puro sentido común que los educadores reflexivos conocen y hacen desde hace años. Tengo que añadir que todo esto sólo se refiere a algunos de los enfoques mencionados, pero me preocupa [6].

Por tanto, hay una línea muy fina entre las necesarias transformaciones conceptuales y políticas y la tendenciosidad. Por desgracia, esta última se aprecia, a veces, en la apropiación relativamente acrítica que algunos teóricos de la educación hacen del postmodernismo. Por ejemplo, no cabe duda de que existen planes (demasiados) para hacer que las escuelas se desenvuelvan de acuerdo con las fuerzas del mercado, para diversificar los tipos de escuelas y para dar más opciones a los "consumidores". Algunos dirán que es "el equivalente educativo de... la aparición de la `especialización flexible, en lugar del viejo mundo de la línea de montaje de la producción en masa', impulsada por los imperativos del consumo diferenciado, en vez de por la producción en masa" [7]. **En efecto, esto tiene un tinte postmoderno.**

* "Posties" se refiere a la tendencia a etiquetar con el prefijo "post" a numerosas posturas filosóficas y culturales: postmodernidad, postcomunismo, postcapitalismo, postestructuralismo, postcolonialismo, postfeminismo, ... *(N. del R.)*

[6] Véase: Michael W. APPLE (1994): "Cultural Capital and Official Knowledge", en Michael BERUBE y Carey NELSON (eds.) (1994): *Higher Education Under Fire*, Nueva York: Routledge, páginas 91-107. Hablo aquí de *enfoques* porque es demasiado fácil estereotipar las teorías postmodernas y postestructurales. No sería adecuado, dado que, con frecuencia, las diferencias políticas que existen, por ejemplo, entre las diversas tendencias relacionadas con ambas son importantes.

[7] Geoff WHITTY, Tony EDWARDS y Sharon GEWIRTZ (1993): *Specialization and Choice in Urban Education*, Nueva York: Routledge, págs. 168-169.

Sin embargo, como en muchas de las nuevas reformas que se proponen, éstas son menos "postmodernas" de lo que parecen a primera vista. Muchas presentan una imagen de "alta tecnología". Suelen guiarse por "la fe subyacente en la racionalidad técnica como fundamento para resolver los problemas sociales, económicos y educativos". La especialización es tan poderosa, quizá más poderosa aún, como cualquier preocupación por la diversidad [8]. En vez de asistir a la aceptación de "la heterogeneidad, el pluralismo y lo local" —aunque éstas puedan ser las formas retóricas en las que se envuelven algunas reformas de este tipo—, lo que, en realidad, vemos es la resurrección de las jerarquías más tradicionales de clase social, género y, sobre todo, raza. El compromiso incondicional con la idea de que "nosotros" estamos completamente implicados en un mundo postmoderno puede hacer ver con mayor facilidad las transformaciones superficiales (algunas de las cuales se están produciendo, sin duda) y, al mismo tiempo, puede resultar mucho más difícil el reconocimiento de que quizá se trate de nuevas formas de reorganizar y reproducir las antiguas jerarquías [9]. El hecho de que haya aspectos del postmodernismo, como teoría y como conjunto de experiencias, que no sean aplicables a gran parte de la población del mundo debería hacernos algo más cautelosos.

Cuando lea Vd. este libro, verá con claridad que parte de lo que digo aquí, aunque, desde luego, no todo, se basa en una comprensión estructural crítica (y autocrítica) de la educación. Aunque no seamos reduccionistas a favor de la economía, hay que reconocer que vivimos en un marco capitalista de relaciones. Milton FRIEDMAN y toda la serie de privatizadores y defensores de las políticas de mercado que tienen tanta influencia en los medios de comunicación y en los aledaños del poder de las salas de juntas de las empresas y de las fundaciones, y también nuestro gobierno emplean cantidades considerables de tiempo, en casi todos los niveles, alabando estas relaciones. Si ellos pueden hablar sobre ellas, ¿por qué no nosotros? Estas relaciones *no* lo determinan todo. Están constituidas y reconstituidas por las relaciones de raza, clase social y de género, pero parece un poco ingenuo pasarlas por alto. Hay todo un mundo de diferencias entre hablar en serio del poder y las estructuras económicas, y reducirlo todo a un pálido reflejo de ellas.

Sé que este enfoque encierra muchos peligros. Parte de su historia consiste en los intentos de crear una "gran narración", una teoría que explique todo, basándose en una causa unitaria. También puede tratar de hacernos olvidar que no sólo hay múltiples y contradictorias relaciones de poder en casi todas las situaciones, sino que el mismo investigador o investigadora participa en esas relaciones [10]. Por último, a veces, los enfoques estructurales pueden dejar de lado las formas de construcción de nuestros discursos a base de

[8] *Ibid.*, págs. 173-174.
[9] *Ibid.*, págs. 180-181.
[10] Leslie ROMAN y Michael W. APPLE (1990): "Is Naturalism a move Beyond Positivism?", en: Elliot EISNER y Alan PESHKIN (eds.) (1990): *Qualitative Inquiry in Education*, Nueva York: Teachers College Press, págs. 38-73.

lo que hacemos, ayudando ellos mismos a construirlo. En realidad, hay que tomar estas cosas tan en serio como merecen. Las críticas postestructurales y postmodernas de los análisis estructurales en educación han sido fructíferas, a este respecto, sobre todo cuando han surgido del interior de diversas comunidades feministas y postcoloniales [11], aunque hay que decir que algunas críticas de éstas han creado unas caricaturas muy imprecisas de las tradiciones neomarxistas.

No obstante, aunque la "revolución lingüística", como han dado en denominarla la sociología y los estudios culturales, haya sido inmensamente productiva, conviene recordar que el mundo de la educación y otros por el estilo no son meros textos. Fuera hay realidades firmes, realidades cuya fuerza se basa, a menudo, en relaciones estructurales que no son simples construcciones sociales creadas por los significados que les otorga un observador. Me parece que nuestra tarea consiste, al menos en parte, en no perder de vista estas firmes realidades en la economía y el Estado, aunque, al mismo tiempo, reconocemos los peligros de la esencialización y de los análisis reduccionistas.

No pretendo negar la existencia de muchos elementos de la "postmodernidad", ni la fuerza de determinados aspectos de la teoría postmoderna, sino evitar la exageración, evitar reemplazar una gran narración por otra; gran narración que, en los Estados Unidos, nunca existió, dado que la clase social y la economía sólo salieron a la superficie en los estudios educativos críticos, no hace mucho tiempo, y sólo se han visto aquí en raras ocasiones en la forma presente en Europa, en donde se desarrollaron la mayoría de las críticas postmodernas y postestructurales de estas herramientas explicativas. Sería conveniente que recordásemos que las historias intelectual y política de los Estados Unidos eran muy diferentes de las condenadas por algunos críticos postmodernos. El análisis reduccionista es económico y no hay garantía de que las posturas postmodernas, como las que emplean algunos en educación, sean más inmunes a este peligro que cualquier otra.

Por tanto, en este libro, no debe sorprender que, al lado de ideas postestructurales y postmodernas, aparezcan otras basadas en las teorías estructurales. Aunque no estén del todo mezcladas, cada una sirve de corrección y complemento de la otra. Quiero señalar este aspecto. En vez de emplear mucho tiempo en tratar cada una con mucha cautela —a veces, como enemigas—, la tensión creativa que existe es buena. Tenemos mucho que aprender unos de otros sobre una política en y en torno a la educación que marque la diferencia (y aquí no se trata de hacer juegos de palabras).

Hay una serie de tensiones intelectuales diferentes que giran en torno a este libro. Cuando reflexiono sobre el crecimiento de ciertos estilos de análisis crítico en educación, resulta evidente que se ha producido un rápido cre-

[11] Véase: Carmen LUKE y Jenny GORE (eds.) (1992): *Feminisms and Critical Pedagogy*, Nueva York: Routledge; y Cameron McCARTHY y Warren CRICHLOW (eds.) (1993): *Race, Identity and Representation in Education*, Nueva York: Routledge.

cimiento de otros dos tipos de trabajo: los análisis personales-literarios-autobiográficos y los estudios sobre la cultura popular. El estímulo para los primeros proviene, con frecuencia, de los enfoques fenomenológicos, psicoanalíticos y feministas. Los segundos han surgido de los estudios culturales. Digamos algo sobre cada uno de ellos.

Gran parte de la fuerza que subyace a las historias personales es de carácter moral. Se considera, correctamente, que la educación es una empresa ética. Lo personal aparece como una forma de reavivar las sensibilidades ética y estética que, cada vez más, han ido desapareciendo del discurso cientificista de demasiados educadores; o se contempla como una forma de dar voz a las subjetividades de las personas a las que han silenciado. Hay muchas cosas dignas de recomendación en esta postura. En efecto, cualquier enfoque que elimine lo estético, lo personal y lo ético de nuestras actividades como educadores no tiene nada que ver con la educación. Es puro entrenamiento. Sin embargo, en muchas variantes de esas historias queda algo, demasiado, en el fondo; un sentido penetrante de lo político, de las estructuras sociales que condenan a tantas personas de carne y hueso a una vida de lucha económica y cultural (y corporal) y, a veces, a la desesperación. Es esencial el establecimiento de conexiones entre lo que podríamos llamar imaginación literaria y los movimientos concretos —tanto en la educación como en la sociedad en general— que tratan de transformar nuestras instituciones de manera que la atención a las personas y la justicia social no se queden en meros lemas, sino que lleguen a ser realidades. Los argumentos políticos no constituyen una alternativa a las preocupaciones morales y estéticas, sino que son estas mismas preocupaciones tomadas en serio, con todas sus consecuencias [12]. Y esto me lleva a hacer una advertencia con respecto a algunos efectos ocultos de nuestro interés (en general, dignos de elogio) por emplear lo personal y lo autobiográfico para iluminar nuestras experiencias educativas (sin duda, diferentes).

Durante casi veinte años, hasta la publicación de *Official Knowledge,* no escribí nada acerca de mis experiencias como cineasta con profesores y alumnos, en parte porque no pude encontrar una "voz" adecuada. Ello habría requerido una dosis importante de autobiografía. A menudo, los informes autobiográficos y las interpretaciones narrativas me parecen convincentes y penetrantes, y de ninguna manera quiero despreciar su fuerza en la teoría y la práctica educativas. Sin embargo —y con franqueza , a menudo, tales escritos corren el riesgo de caer en lo que ha dado en llamarse "individualismo posesivo" [13]. Aunque un autor haga lo "correcto" y ponga de manifiesto su situación social en un mundo dominado por condiciones opresivas, esos escritos pueden cumplir la espeluznante función de hacernos decir simplemente: "pero ya has dicho bastante de ti, déjame que te hable de mí", a

[12] Terry EAGLETON (1983): *Literary Theory*, Minneapolis: University of Minnesota Press, página 208.
[13] Véase: APPLE: *Education and Power.*

menos que seamos mucho más reflexivos de lo que solemos. Yo todavía estoy lo bastante comprometido como para plantear cuestiones sobre la dinámica de clase, para preocuparme por las perspectivas que dicen reconocer las voces ausentes de muchas personas en nuestro pensamiento sobre la educación, pero que siguen privilegiando la necesidad de *autoexposición* de la mujer o el hombre blanco y de clase media.

No se interprete mal lo que estoy diciendo. Como han documentado muchos trabajos feministas y postcoloniales, a menudo, lo personal es la presencia ausente que se esconde incluso tras el escrito más insustancial y tenemos que seguir explorando formas de realzar el sentido de lo personal en nuestras "historias" sobre la educación. Pero, al mismo tiempo, es también crucial que nos interroguemos sobre nuestros propios motivos "ocultos". ¿Acaso la insistencia en lo personal, una insistencia que sustenta en gran medida nuestra vuelta a las formas literarias y autobiográficas, es también, en parte, un discurso de clase? Lo "personal puede ser lo político", pero, ¿acaba lo político en lo personal? Es más, ¿por qué hemos de dar por supuesto que lo personal es menos difícil de comprender que el mundo "externo"? Yo no puedo responder a estas preguntas para todas las situaciones, pero creo que todos los que estamos comprometidos con los múltiples proyectos que suponen una lucha a favor de una educación más emancipadora tenemos que plantearnos estas interrogantes. Por esta misma razón, abro el primer capítulo de este libro con una historia personal que está *conscientemente* relacionada con un claro sentido de la realidad de las desigualdades generadas estructuralmente que desempeñan un papel muy importante en la educación.

No obstante, mis tensiones intelectuales y políticas no acaban aquí. Los "momentos de auge" en los repertorios y obligaciones académicas vienen y van [14]. En algunos sectores de la comunidad educativa crítica, el estudio de la cultura popular música, danza, filmes, idioma, vestimenta, transformaciones corporales, política de consumo, etcétera— es también un gran negocio. Y así debe ser, en muchos sentidos. Después de todo, deberíamos saber que la cultura popular es, *en parte* un ámbito de oposición y lucha [15]. pero también que, para que la escolarización marque una diferencia, debe conectarse con el saber popular y las formas culturales. Sin embargo, nuestra fascinación por "lo popular", nuestra intoxicación con todas estas cosas, ha tenido, a veces, un efecto paradójico y desafortunado. Con frecuencia, nos ha llevado a dejar de lado el conocimiento real que *se enseña* en las escuelas, todo el conjunto y la estructura de los procesos formales del *curriculum,* la enseñanza y la evaluación que siguen teniendo tanta fuerza. En muchos sentidos, constituye una huida de la educación, en cuanto campo. En mis momentos más cínicos, tomo esto como un discurso de clase en el que unos elementos nuevos de la

[14] Jim McGuigan (1992): *Cultural Populism*, Nueva York: Routledge, pág. 61.

[15] Véase: Paul Willis, con Simon Jones, Joyce Canaan y Geoff Hurd (1990): *Common Culture*, Boulder: Westview Press. Henry Giroux (otoño de 1994): "Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy", *Harvard Educational Review*, 64, págs. 278-308; y Julia Koza (en prensa): "Rap Music", *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*.

educación, en el medio académico, luchan por el poder, no sólo sobre las gentes de la escuela, sino sobre determinadas posiciones dentro de la misma academia.

En este mismo libro, más adelante, hablaré de la importancia de la cultura popular y defenderé su carácter central, tanto para comprender la política cultural, como para luchar con el fin de instituir unos modelos de *curriculum* y de enseñanza más justos, desde el punto de vista social. Sin embargo, muchos miembros de la comunidad educativa crítica resultan también un tanto tendenciosos respecto a este tema. Parece que han olvidado las escuelas, los *curricula,* a los profesores, los alumnos, los activistas de la comunidad, etcétera. Es como si ocuparse de estas cuestiones fuese "impuro", como si les asustara ensuciarse las manos con las realidades cotidianas de la educación. O quizá sientan que, desde el punto de vista teórico, no fuese lo bastante elegante ocuparse de esas realidades "mundanas". Aunque entiendo perfectamente la necesidad absoluta de centrarse en lo popular, como educador crítico, estoy aún más comprometido con tomar la realidad de las cuestiones escolares con la seriedad que merecen [16]. Por eso mismo, *Política cultural y educación* dedica gran parte de su atención a cuestiones específicamente relacionadas con la política del *curriculum* y la enseñanza.

No pretendo ser rotundamente negativo. Muchos de nosotros albergamos sentimientos muy ambivalentes respecto al lugar llamado escuela. Todos los que nos preocupamos de verdad por lo que se enseña y lo que no se enseña y por quién está capacitado y quién no para ocuparse de estas cuestiones, tenemos una relación contradictoria con estas instituciones. Queremos criticarlas con rigor y, sin embargo, en esta misma crítica radica el compromiso, la esperanza de que puedan hacerse más vitales, más significativas, en el plano personal, y más críticas, en el social. Si hay una relación amor-odio, ésta es [17]. Esto alude directamente a la situación que hoy día afrontan muchas personas dedicadas a los estudios educativos críticos y subyace a algunos de los aspectos subrayados en este libro.

En la actualidad, la Nueva Derecha es muy poderosa. Ha tenido el extraño efecto de interrumpir la crítica progresista de la escolarización mientras que, al mismo tiempo, nos lanzaba a muchos a defender una institución muchas de cuyas prácticas eran y son merecedoras de severas críticas [18]. Tras dedicar bastantes años a analizar y actuar sobre los medios y los fines

[16] El hecho de que es posible tratar conjuntamente la cultura popular y la cultura escolar de forma adecuada está muy bien documentado en: Matthew WEINSTEIN (1995): "Robot World: A Study of Science, Reality, and the Struggle for Meaning". Tesis doctoral inédita, *University of Wisconsin*, Madison.

[17] De hecho, Ian HUNTER sostiene que los investigadores críticos de la educación están tan ligados a las escuelas que sus críticas funcionan como un aspecto de las estrategias de movilidad de una elite intelectual. Esto resulta provocativo, aunque extremadamente esencializador. Véase: Ian HUNTER (1994): *Rethinking the School*, St. Leonards (Australia): Allen and Unwin. Véase también mi respuesta a su libro en: Michael W. APPLE (1995): "Review of Ian Hunter, *Rethinking the School*", *Australian Journal of Education*, 39, págs. 95-96.

[18] Education Group II (eds.) (1991): *Education Limited*, Londres: Unwin Hyman, pág. 33.

sociales y culturales de nuestros *curricula,* enseñanza y evaluación en las escuelas, no quiero actuar de ninguna manera como apologista de prácticas inadecuadas. Sin embargo, en una época en que, a causa de los ataques de derechas, tenemos que enfrentarnos al desmantelamiento masivo de los beneficios (limitados) conseguidos en cuanto al bienestar social, en el control de las mujeres sobre su cuerpo, en las relaciones de raza, género y sexualidad y en los conocimientos que se enseñaban en las escuelas, la misma importancia tiene asegurar la defensa de esos beneficios.

En consecuencia, en este volumen aparece otra tensión evidente. Quiero defender la idea de una educación *pública* y una serie de beneficios que existen en la actualidad y, al mismo tiempo, criticar muchos de sus atributos. Este doble interés puede parecer contradictorio a primera vista, pero hace referencia a un aspecto crucial que quiero señalar, con respecto a nuestro modo de pensar sobre las instituciones de educación formal de muchas naciones.

Quiero ahora decir algo que quizá no siente bien a una serie de educadores que, con toda la razón, se muestran críticos frente a las relaciones de poder existentes en la educación. El problema al que me refiero puede parecer menor, en principio, pero sus consecuencias conceptuales, políticas y prácticas no lo son. Se trata del discurso del *cambio.* Este discurso subyace a todas las reivindicaciones acerca tanto de lo autobiográfico como de la cultura popular y a las presiones para acercar mucho más las escuelas a las necesidades y objetivos económicos. Olvidamos con excesiva frecuencia que, en nuestros intentos para alterar y "reformar" la escolarización, hay elementos que no deberían modificarse, sino mantenerse y defenderse. A pesar de mis críticas de las relaciones desiguales de poder que rodean la educación y la sociedad en general, tenemos que recordar que la escolarización nunca ha sido una simple imposición sobre unas gentes supuestamente ineptas, desde los puntos de vista político y cultural, sino, como he demostrado en otro lugar, las políticas y prácticas educativas fueron y son el resultado de luchas y compromisos con respecto a lo que se considerase como conocimiento, pedagogía, metas y criterios legítimos para determinar la eficacia. De modo más abstracto, podemos decir que la educación ha sido uno de los campos principales en los que se ha librado el conflicto entre los derechos de propiedad y los derechos de la persona[19].

Los resultados de estos conflictos no siempre se han saldado a favor de los grupos dominantes. A menudo, han surgido tendencias democráticas que se han asentado en la práctica cotidiana de la institución. Como muestra William REESE en su historia de la reforma populista de las escuelas, muulias cosas que damos por supuestas fueron consecuencias directas de los movimientos populistas que forzaron el compromiso de los grupos poderosos, sufriendo incluso pérdidas rotundas[20]. Por tanto, antes de condenar por com-

[19] APPLE: *Official Knowledge.*

[20] William REESE (1986): *Power and the Promise of School Reform*, Nueva York: Routledge.

pleto lo que hacen las escuelas y dirigirnos a lo que presumimos son sus alternativas (por ejemplo, la cultura popular), tenemos que hacer una valoración mucho más clara e informada, en sentido histórico, de qué elementos de las prácticas y normas de estas instituciones son ya progresistas y deben mantenerse. Si no se actúa de este modo, tendríamos que aceptar que, por ejemplo, los profesores radicales, las personas de color, las mujeres, los grupos de clase trabajadora y los grupos de discapacitados físicos (es obvio que estas categorías no se excluyen mutuamente) han sido marionetas cuyos hilos se mueven a voluntad de las fuerzas más conservadoras de esta sociedad y no han conseguido ninguna victoria perdurable en la educación. Sencillamente, esto no es así. El hecho de no defender algunas ideas que sustentan los derechos personales y que están ya implantadas en las escuelas es dar más fuerza a los ataques conservadores.

No quiero extenderme más sobre este tema, pero establece una diferencia fundamental en nuestra forma de enfocar la educación. A veces, algunos educadores críticos lo han sido tanto que damos por supuesto con demasiada frecuencia —de forma consciente o inconsciente— que todo lo que existe en el sistema educativo lleva las señales de la dominación. Todo es capitalista; todo es racista; todo es patriarcal; todo es homofóbico. Habida cuenta de mis propios esfuerzos durante las tres últimas décadas, puede imaginarse que no pretendo despreciar la fuerza absoluta de éstas y otras formas de opresión en la educación o en cualquier otro sitio. Sin embargo, al adoptar una postura que *da por supuesto* **—sin una investigación detallada— que, de algún modo, todo es el resultado de unas relaciones de dominación, hacemos muy difícil el establecimiento de conexiones con los educadores progresistas y con los miembros de la comunidad que luchan por construir una educación que no sólo sea democrática de nombre (y hay muchos educadores que, en esas luchas, han cosechado éxitos no pequeños). Para los educadores críticos, es demasiado fácil caer en esta postura.**

Este supuesto es problemático desde los puntos de vista conceptual, histórico y político. Se basa en una teoría del papel de las instituciones del Estado que es demasiado simplista y en una idea ahistórica del poder de los grupos que se inclinan por la democracia[21]. **Lleva consigo también las señales de lo que parece una forma de autodesprecio, como si cuanto más nos distanciemos de la historia y del discurso de la educación —y volvamos todas nuestras perspectivas hacia otros campos, "más respetables, en el plano académico"—, más justificados estaremos, desde el punto de vista académico. Los efectos últimos de esta postura consisten en incapacitarnos a quienes deseamos continuar la lucha, larga y esencial, para hacer que nuestras instituciones no sólo respondan a las necesidades de los poderosos.**

[21] Véanse, por ejemplo: Martin CARNOY y Henry LEVIN (1985) *Schooling and Work in the Democratic State*, Stanford: Stanford University Press; y Didacus JULES y Michael W. APPLE (1995): "The State and Educational Reform", en: William PINK y George NOBLIT (eds.): *The Futures of Sociology of Education*, Norwood (N.J.): Ablex.

Para quienes estamos involucrados en la educación, esto constituye un difícil equilibrio en la cuerda floja. En un momento de resurgimiento del ala derecha, ¿cómo podemos crear unas condiciones educativas en las que nuestros alumnos puedan ver (y enseñarnos también) las auténticas y masivas relaciones de desigualdad y el papel de la escolarización que, en parte, las reproduce y, en parte, se opone a ellas y, al mismo tiempo, crea las condiciones que nos ayudan a capacitarnos unos a otros para actuar sobre estas realidades? GRAMSCI **tenía una forma de decirlo: pesimismo del intelecto, optimismo de la voluntad. Pero yo voy mucho más allá. El intelecto, estimulado por la pasión y por la sensibilidad ética y política —y un fino sentido de la acción histórica— verá también victorias y derrotas, esperanza y desesperación. Me parece que ése es nuestro cometido.**

Por último, y relacionado directamente con lo que acabo de decir, subyacente a este libro ha habido otra tensión. Cuando empecé a redactar este volumen, no sólo quería criticar y defender gran parte de lo que sucede en la educación, sino que también pretendía iluminar lo que, en realidad, *hay* **que defender. ¿Qué normas y prácticas existen en la actualidad en las escuelas y en las aulas que sean críticas, desde los puntos de vista social y educativo? ¿Existen lo que en otro lugar he denominado "reformas no reformistas" cruciales que merezca la pena prolongar?** [22]**. Esto me ha provocado continuos quebraderos de cabeza. Aunque a lo largo de este libro me referiré a esas normas y prácticas, por razones políticas y éticas (y quizá, por razones de salud mental), he pensado que las descripciones extensas de esas prácticas críticas merecen, de por sí, un libro entero. Es más, deberían escribirlo los educadores-activistas que las llevan a cabo, con sus propias palabras. Por eso, aunque no sea del todo un volumen complementario, en el sentido usual de este concepto, al mismo tiempo que yo redactaba este libro, mi colega y amigo Jim** BEANE **y yo producíamos un libro de ese estilo:** *Democratic Schools* [23]. **Detalla, con mucha mayor profundidad, lo que, en la actualidad, es posible en las escuelas públicas.**

Este prefacio es un tanto excéntrico, pero lo que sigue a continuación es una "lectura" de las realidades concretas a las que se enfrentan los educadores. Por tanto, conviene que conozcan las múltiples preocupaciones que

---

[22] APPLE: *Education and Power.*

[23] Michael W. APPLE y James A. BEANE (eds.) (1995): *Democratic Schools*, Washington: Association for Supervision and Curriculum Development. Centrándose en las historias de una serie de escuelas públicas comprometidas en los planos social y educativo, dirigidas por educadores que enlazan directamente sus *curricula* y enseñanzas con un sentido claro de las relaciones económicas, políticas y culturales de poder en el mundo, *Democratic Schools* presenta lo que creemos es una evidencia irrebatible de que la andadura de la esperanza en la educación continúa en escuelas de verdad, con profesores, estudiantes y miembros de la comunidad de carne y hueso. Si después de acabar *Política cultural y educación*, se pregunta algo parecido a: ¡Muy bien APPLE!, ¿y ahora qué? ¿Qué ideas concretas tienes para practicar lo que predicas? ¿Qué alternativas propondrías y cuáles te reservarías para llevar en serio tu análisis crítico al nivel de la práctica?", sólo puedo decir que mis respuestas a estas preguntas aparecen de forma mucho más completa en *Democratic Schools*.

constituyen las lentes con las que se les pedirá que miren la política que rodea el mundo actual de la educación. Los problemas a los que se refieren estas preocupaciones unos, personales; otros, conceptuales, y otros, políticos— no se "resuelven" por completo en este libro. A veces, tengo la sensación de ser un malabarista que trata de mantener varias pelotas en el aire. Si se me cae una aquí y otra allí..., bueno, estoy seguro de que bastantes lectores me lo dirán y espero que me ayuden a recogerlas.

Agradecimientos

Por suerte, ya he recibido importantes ayudas de individuos de muchos países. Una de las cosas que pido a los amigos y colegas es crítica constructiva. Lo último que necesita cualquiera de nosotros son acólitos que siempre estén de acuerdo con lo que decimos. En realidad, en vez de considerarlo como un acto traicionero, la crítica constructiva es la señal de que se ha tomado en serio nuestra postura. Hay una serie de personas que me han ayudado a ver cosas que yo no podía ver y una serie de instituciones que me han proporcionado un contexto formativo en el que pudieron desarrollarse esas conversaciones.

Durante veinticinco años, he enseñado en la Universidad de Wisconsin, Madison. Sigue siendo un lugar especial. Las diferencias políticas, las creencias sobre lo que ahora mismo es la educación, lo que debe ser y cómo habría que desarrollarla, y sobre mis propias ideas acerca de para qué sirve la investigación, son muy divergentes aquí, en Madison. Sin embargo, es raro que esas divergencias afloren de forma poco sana. El trabajo crítico nunca ha quedado marginado y, en muchos aspectos, aquí es la norma. A este respecto, quiero agradecer la ayuda financiera del *Graduate School Research Fund,* de la Universidad de Wisconsin, Madison, por su apoyo financiero para algunas partes de este volumen.

Fuera de Wisconsin, se presentaron los argumentos de este libro en diversas universidades y foros académicos y políticos de todo el mundo. Aunque son demasiado numerosos para nombrarlos, yo sé quiénes sois y quiero agradeceros vuestros comentarios críticos. No obstante, hay cuatro instituciones que no tengo más remedio que señalar, porque he mantenido reiterados contactos con sus profesores y alumnos. También han sido lugares especiales en los que he trabajado con estos argumentos en conversaciones públicas y privadas. Son la Universidad de Trondheim, la Universidad de Auckland, la Universidad de Liubliana y la Universidad Nacional Autónoma de México.

Las instituciones están constituidas por personas y me he beneficiado del apoyo crítico de las siguientes: Petter AASEN, Alicia de ALBA, Peter APPLE, Eva BAHOVEC, Len BARTON, Basil BERNSTEIN, Thomas CARPENTER, Kathleen CASEY, Lourdes CHEHAIBAR, Seehwa CHO, John CODD, Bob CONNELL, Roger DALE, Ann DEVANEY, Walter FEINBERG, Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA, Elizabeth FENEMMA, James GIARELLI, David GILLBOURN, Edgar GONZALES, Liz GORDON, Jenny GORE,

Nathan GOVER, Beth GRAUE, Maxine GREENE, Ove HAUGALOKKEN, Allen HUNTER, David HURSH, Didacus JULES, Joyce KING, Gloria LADSON-BILLINGS, James LADWIG, Rigoberto LASSO, Regina LEITE GARCÍA, Alan LOCKWOOD, Allen LUKE, Carmen LUKE, Cameron MCCARTHY, Peter MCLAREN, SUe MIDDLETON, Akio NAGAO, Michael OLNECK, Paige PORTER, Fazal Rlzvl, Cathy ROBINSON, Thomas ROMBERG, Judyth SACHS, Walter SECADA, Tomaz TADEU DA SILVA, Graham SMITH, Linda SMITH, Richard SMITH, William TATE, Kenneth TEITELBAUM, Alfred OFTEDAL TELHAUG, Jurjo TORRES SANTOMÉ, Lois WEIS, Yuji YAMAMOTO, Anna ZANTIOTIS y Kenneth ZEICHNER.

Con respecto a este libro, en concreto, tengo una auténtica deuda con algunos colegas, cuya amistad y amor, demostrados al enseñarme cosas importantes sobre mis argumentos, nunca me abandonaron: Rima APPLE, James BEANE, Steven SELDEN, Carlos Alberto TORRES y Geoff WHITTY.

Como en los demás libros míos, tengo que agradecer la ayuda de todos los miembros del *Friday Seminar* de la Universidad de Wisconsin, Madison. Los antiguos y actuales alumnos de doctorado y amigos que han constituido ese grupo siguen asegurándose de que tome en serio la necesidad de mantenerme política e intelectualmente abierto.

Jessica TRUBECK realizó un trabajo importante de biblioteca para el Capítulo II. Christopher ZENK actuó como ayudante de proyecto en diversas partes de este libro y como coautor del Capítulo IV. Su trabajo denodado y sus puntos de vista fueron cruciales para acabar este volumen, como también los esfuerzos de Diane FALKNER, la secretaria con la que trabajo. Dados los problemas que surgen, a veces, con mis articulaciones artríticas, es probable que este libro no existiera siquiera sin ella. Carole SALTZ y Carol CHAMBERS COLLINS, de la *Teachers College Press,* me proporcionaron una agradable combinación de amistad y excelencia editorial. Su ayuda merece también todo mi aprecio.

Anita OLIVER, profesora de *La Sierra University* y coautora conmigo del Capítulo III, llevó a cabo la investigación que me estimuló para observar que los movimientos sociales de derechas en educación están constantemente en formación. Su perspicacia y su investigación fueron muy significativas en este proyecto.

Por último, este libro está dedicado a mi padre, Harry APPLE impresor, maestro y activista político. Cada vez que nos reunimos, se desencadenan los debates políticos. Por supuesto, lo de ahora no difiere en absoluto de cualquier otro momento anterior. En realidad, entre mis recuerdos más antiguos se encuentra el de estar sentado con mis padres activistas pnlítinnq ambos y, desde donde alcanza mi memoria, pedirme que diera mis propias opiniones sobre cuestiones de reconocida importancia social, tomándolas lo bastante en serio como para discutir sobre ellas. Ahora que mi padre y yo somos algo más viejos, la vivacidad no ha disminuido, como tampoco su compromiso —ni el mío de luchar para construir una sociedad menos explotadora. A veces, tengo la sensación de que mi madre, Mimi, que murió hace más de una década y participaba en estas intensas conversaciones, nos escucha, encantada de que la tradición Apple siga adelante. Cualquiera

que haya tenido el "placer" de contemplar las discusiones políticas y educativas entre mis dos hijos, Peter y Paul, ahora ya mayores, y yo, se daría cuenta de la continuidad (y quizá deseara también unos auriculares protectores). Harry y Mimi tienen la culpa. Y yo estoy encantado de que todo ello siga así.

CAPÍTULO PRIMERO

Educación, identidad y patatas fritas baratas

El sol relumbraba en el capó del pequeño automóvil mientras avanzábamos por la carretera de dos carriles. El calor y la humedad me hacían pensar si al final del viaje me quedaría algún líquido en el cuerpo y me inducían a apreciar algo más los inviernos de Wisconsin. La idea del invierno parecía muy remota en este país asiático, por el que siento auténtico cariño*. Pero el tema a mano no era el tiempo, sino las luchas de los educadores y los activistas sociales para conseguir una educación bastante más democrática que la actual en ese país. El tema era peligroso. Se toleraba su discusión en términos filosóficos y académicos formalistas, pero su reivindicación y contextualización en un análisis serio de las estructuras de poder económico, político y militar que ejercen el control sobre la vida cotidiana de esta nación era otra cosa.

Mientras viajábamos por la carretera rural, en medio de una de las mejores conversaciones que he tenido ocasión de mantener sobre las posibilidades de las transformaciones educativas y la realidad de las condiciones opresoras a las que tienen que enfrentarse muchas personas en esa tierra, me quedé mirando el borde de la carretera. En uno de esos sucesos casi accidentales que clarifican y cristalizan cómo es *de verdad* la realidad, se me fue la mirada hacia un objeto en apariencia intrascendente. A intervalos regulares, aparecían en el barro pequeños indicadores a unos metros de donde la carretera se une con el campo. Los indicadores me resultaban muy familiares. Presentaban el logotipo de uno de los más famosos restaurantes de comida rápida de los Estados Unidos. Atravesamos bastantes kilómetros de campos aparentemente desiertos en una planicie abrasadora, dejando atrás una señal tras otra, réplica de la anterior, de menos de 30 cm. No eran anun-

* El autor prefiere mantener en el anonimato el nombre del país para evitar posibles represiones sobre las comunidades docentes que le invitaron. *(N. del R.)*

cios de carretera —sería difícil encontrarlos en esta pobre región rural , sino que parecían exactamente —exactamente— las pequeñas señales que se encuentran al lado de las granjas del medio oeste norteamericano que identifican el tipo de semilla de maíz que cada agricultor ha plantado en sus campos. Y resultó una buena conjetura.

Le hice al conductor —un antiguo alumno y muy amigo mío que había regresado a este país para trabajar a favor de las reformas sociales y educativas que eran tan necesarias— una pregunta que, en principio, era ingenua pero, en último término, fue crucial para mi propia educación. "¿Por qué están ahí esos indicadores de xxxxx? ¿Acaso hay cerca un restaurante xxxxx?" Mi amigo me miró con asombro. "Michael, ¿no sabes qué significan esos indicadores? No hay ningún restaurante occidental en un radio de ochenta kilómetros. Estos indicadores representan exactamente lo que no funciona en la educación en esta nación. Escucha." Y escuché.

El relato en cuestión me dejó una huella indeleble, porque condensa las conexiones entre nuestras luchas como educadores y activistas en muchos países y las distintas formas de actuar el poder en la vida ordinaria, en un poderoso conjunto de experiencias históricas. Me resulta imposible transcribir las tensiones y pasiones que reflejaba la voz de mi amigo a medida que contaba la historia y tampoco puedo transmitir con exactitud las sensaciones casi misteriosas que se tienen cuando se observa la inmensa planicie, a veces hermosa, a veces espantosa y cada vez más despoblada.

Sin embargo, la historia es fundamental. Escuchemos.

El gobierno de la nación decidió que, para su misma supervivencia, era crítica la entrada de capital extranjero. La llegada de inversores y empresas norteamericanas, alemanas, británicas, japonesas y de otras procedencias creará empleo, generará capital para inversiones y dará a la nación el impulso necesario para entrar en el siglo xxi (por supuesto, así lo manifiesta el grupo de elite, pero demos por bueno que los grupos dominantes también lo crean verdaderamente así). Para conseguirlo, el gobierno, dominado por el ejército, ideó algunas fórmulas, una de las cuales consiste en centrar parte de sus esfuerzos de atracción de capital en los negocios agroalimentarios. Así, ofreció grandes extensiones de terreno a empresas agroalimentarias internacionales a muy bajo coste. La llanura que atravesábamos es un ejemplo: gran parte de este terreno se entregó a un proveedor de una gran multinacional norteamericana de restaurantes de comida rápida para cultivar patatas destinadas al consumo de patatas fritas en los restaurantes, una de las marcas que protagonizan su éxito en todo el mundo.

La multinacional aprovechó de inmediato la oportunidad de trasladar un importante porcentaje de su producción de patata de los Estados Unidos a Asia. Dado que muchos agricultores de los Estados Unidos ya estaban sindicados y pedían (con toda justicia) un salario digno y que el gobierno de la nación asiática prohibía oficialmente los sindicatos de cualquier tipo, el coste de producción de las patatas sería inferior. Más aún, el terreno de esta llanura era perfecto para el empleo de tecnología muy reciente para plantar y cosechar con muchos menos trabajadores. Las máquinas reemplazarían a

los seres humanos. Por último, el gobierno se preocupaba mucho menos por la reglamentación medioambiental. En consecuencia, todo ello era un magnífico negocio para el capital.

Por supuesto, parte de esta tierra estaba habitada por *personas* que la labraban para conseguir su alimento y vender lo sobrante, una vez satisfechas sus necesidades —relativamente mínimas. Esto no hizo variar sus planes ni a la empresa agroalimentaria ni al gobierno. Después de todo, desplazar a las personas para dar paso al "progreso" no constituía un gran problema y, por otra parte, los campesinos de la llanura carecían de escrituras que garantizasen sus derechos sobre la tierra (quizá hubieran estado viviendo allí durante cientos de años, desde mucho antes de la invención de los bancos, las hipotecas y las escrituras, pero sin papeles no hay propiedad). No resultaría demasiado difícil trasladar a la gente a otras zonas para "liberar" la llanura y prepararla para la producción intensiva de patatas y "crear empleo", acabando con el sustento de miles y miles de agricultores de la región.

Escuché con profunda atención el resto de la historia, mientras pasábamos por los campos con sus indicadores en miniatura de la gran empresa y por los pueblos abandonados. Por supuesto, las personas a las que se había privado de su tierra por tan poco, habían tenido que irse. Como en tantos otros lugares de lo que los grupos dominantes llaman el "Tercer Mundo", migraron a la ciudad. Recogieron sus reducidas pertenencias y se trasladaron a las barriadas del interior y de los alrededores del único lugar que les proporciona alguna esperanza de encontrar un trabajo asalariado (si es que *alguno* —incluidos los niños— lo consigue) que les permita sobrevivir.

El gobierno e importantes sectores de la elite empresarial se oponían oficialmente a estas migraciones, contratando a veces a criminales para incendiar las barriadas de chabolas y, otras veces, manteniendo unas condiciones tan horribles que nadie "quisiera" vivir allí. No obstante, los desposeídos siguen llegando por decenas de miles. Después de todo, los pobres no son irracionales. La pérdida de tierra arable tenía que compensarse de alguna manera y si ello suponía abarrotar lugares que, a veces, eran mortales, ¿qué otra opción había? En el interior y en los alrededores de las ciudades, se *estaban* construyendo fábricas que pagaban sueldos increíblemente bajos —menores, a veces, que la cantidad necesaria para comprar alimentos suficientes para reemplazar las calorías consumidas por los trabajadores en el proceso de producción , pero, con suerte, se podría conseguir, al menos, un trabajo asalariado.

Por tanto, unas máquinas gigantescas cosechaban las patatas, mientras que la gente invadía las ciudades y el capital internacional se felicitaba. No es una historia agradable, pero, ¿qué tiene que ver con la *educación?* Mi amigo continuaba educándome.

Para facilitar las condiciones de entrada en el país, el gobierno dominado por los militares había otorgado a todas estas multinacionales la exención de impuestos durante veinte años. Por eso, había muy poco dinero que pudiera destinarse a atención sanitaria, vivienda, agua corriente, electricidad, alcantarillado y escuelas para los miles y miles de personas que habían ido a

labrarse un porvenir o que, literalmente, habían sido arrojadas a la ciudad. El mecanismo para *no* satisfacer estas necesidades era muy sencillo. La falta de instituciones de educación formal constituye un caso paradigmático. Para que el gobierno construyera escuelas, era necesario demostrar que existía una necesidad "justificada" para efectuar ese gasto. Había que confeccionar las estadísticas de manera *oficialmente* aceptable y esto sólo podía hacerse a través de la determinación oficial del número de nacimientos registrados. Sin embargo, el mismo proceso de registro hacía imposible una determinación fiable a causa de la existencia de miles de niños sin registrar.

Con el fin de acreditar la necesidad de escuela, los padres tenían que registrar el nacimiento del niño en el hospital o en la oficina gubernativa local —organismos cuya misma existencia era rara en estas zonas marginales. Aun en el caso de que el interesado encontrara una de estas oficinas, el gobierno disuadía de modo oficial a los forasteros de establecerse allí, negándose con frecuencia a reconocer la justificación del traslado. Esto era una forma de evitar que los agricultores desplazados se trasladaran a las zonas urbanas, incrementando de ese modo la población. Los nacimientos de personas que no tuvieran un derecho "legítimo" de vivir allí, no se reconocían de ninguna manera. Sin duda, es una brillante estrategia mediante la que el Estado crea categorías de legitimidad que definen los problemas sociales de forma muy interesante[1]. Estoy seguro de que FOUCAULT se sentiría orgulloso.

Por tanto, no hay escuelas, maestros, hospitales ni infraestructuras. Las causas últimas de esta situación no se encuentran en las circunstancias inmediatas. Sólo es posible descubrirlas si nos centramos en las cadenas nacional e internacional de formación de capitales, en las contradictorias necesidades del Estado, en las relaciones de clase y en las que existen entre el campo y la ciudad, que organizan y desorganizan ese país.

Mi amigo y yo habíamos recorrido un buen trecho: me había olvidado del calor. La frase final de la historia fue rotunda. Fue pronunciada despacio y en voz más bien baja, haciéndola aún más indiscutible: "Michael, estos campos son la razón de que, en mi ciudad, no haya escuelas. No hay escuelas por algo tan intrascendente como unas patatas fritas baratas".

Menciono esta historia que me contaron por diversas razones. *En primer lugar,* no es sino una de las formas más poderosas que conozco para recordarme y recordarnos a todos la enorme importancia que tiene el contemplar la escolarización dentro de un marco de relaciones, de considerarla conectada —fundamentalmente— con las relaciones de dominación y explotación (y con las luchas en contra de ellas) de la sociedad en general. *En segundo lugar,* y con la misma importancia, cuento esta historia para hacer una consideración teórica y política crucial. No cabe duda de que las relaciones de poder son complejas y tenemos que tomar muy en serio el enfoque postmo-

[1] Véanse, por ejemplo: Nancy FRASER (1989): *Unruly Practices*, Minneapolis: University of Minnesota Press, págs. 147-187; y Bruce CURTIS (1992): *True Government By Choice Men?*, Toronto: University of Toronto Press.

derno centrado en lo local y en las múltiples formas de lucha que hay que mantener en ese nivel. *Es* importante reconocer también los cambios que se están produciendo en muchas sociedades y tener en cuenta la complejidad del nexo "poder-saber". Sin embargo, en nuestros intentos de evitar los peligros inherentes a algunos aspectos de las "grandes narrativas" precedentes, *no* debemos actuar como si, de algún modo, el capitalismo hubiera desaparecido. No podemos actuar como si no importasen las relaciones de clase. No tenemos que actuar como si se hubieran superado en alguna medida todas las cosas que aprendimos sobre el modo de comprender el mundo, desde el punto de vista político, por el mero hecho de que nuestras teorías sean ahora más complejas.

La negación de los derechos humanos básicos, la destrucción del medio ambiente, las mortales condiciones en las que sobreviven (a duras penas) las personas, la falta de un futuro con sentido para los miles de niños a los que me refería en mi relato no constituye únicamente, y ni siquiera primordialmente, un "texto" que descifrar en nuestros volúmenes académicos sobre diversos temas postmodernos. Es una realidad que experimentan todos los días millones de personas en su propia carne. El trabajo educativo que no está conectado de modo fundamental con una comprensión profunda de estas realidades (y esta comprensión no puede vaciarse de un análisis serio de economía política y de las relaciones de clase sin perder gran parte de su fuerza) corre el riesgo de perder su alma. La vida de nuestros niños lo exige.

"Ellos" no son como "nosotros"

La relación entre la educación y las cuestiones más generales de la economía y la política no se limita, por supuesto, a la nación en la que se producen las patatas que dan lugar a las patatas fritas baratas. Aquí mismo es muy perceptible. De hecho, los grupos económicos y políticos más poderosos de los Estados Unidos y de naciones semejantes han puesto sobradamente de manifiesto que, para ellos, una buena educación sólo es la que está ligada directamente con las necesidades económicas (aunque, por supuesto, sólo tal como definen los poderosos esas necesidades). Como demuestro en otro lugar [2] y como demostraré en este mismo libro, este proceso es muy complejo, repleto de tendencias e impulsos contradictorios. No obstante, gran parte de su desarrollo e historia básicos puede describirse con bastante facilidad si nos fijamos en la política de la actual restauración conservadora.

Muchas políticas de derechas que ocupan en la actualidad el centro del escenario de la educación y de casi todo lo demás suponen una tensión entre el énfasis neoliberal en los "valores del mercado", por una parte, y el apego neoconservador a los "valores tradicionales", por otra [3]. Desde la primera

[2] Michael W. APPLE (1993): *Official Knowledge*, Nueva York: Routledge.

[3] Geoff WHITTY, Tony EDWARDS y Sharon GEWIRTZ (1993): *Specialisation and Choice in Urban Education*, Nueva York: Routledge, págs. 48-49.

perspectiva, debe minimizarse el Estado, dejando, preferentemente, un amplio margen de libertad a la empresa privada, como en el caso de la producción de patatas fritas baratas; desde la segunda, el Estado tiene que ser fuerte para enseñar los conocimientos, normas y valores *correctos.* Desde ambas perspectivas, esta sociedad está desmoronándose, en parte porque las escuelas no hacen ninguna de estas dos cosas. Están demasiado controladas por el Estado y no enseñan lo que se "supone" que tienen que enseñar. Es un tanto contradictorio, pero, como veremos, la agenda de las derechas tiene fórmulas para resolver estas contradicciones y ha conseguido formar de manera creativa una alianza que reúne (a veces, de modo un tanto tenso) sus diversas tendencias.

Esta nueva alianza hegemónica dispone de una amplia cobertura. Combina cuatro grupos principales: a) las elites económicas y políticas dominantes que tratan de "modernizar" la economía y las instituciones con ella relacionadas; b) en una proporción importante, los grupos de clase trabajadora de raza blanca y de clase media, que desconfían del Estado y están preocupados por la seguridad, la familia, el saber y los valores tradicionales, que constituyen el sector, cada vez más activo, de los que podríamos llamar "populistas autoritarios"; c) los conservadores económicos y culturales, como William BENNETT, que quieren la vuelta a los "niveles elevados", la disciplina y la competición darwinista social, y d) un sector de la nueva clase media, que quizá no concuerde por completo con esos otros grupos, pero cuyos intereses y progreso profesionales dependen del empleo generalizado de la rendición de cuentas, la eficiencia y los procedimientos de gestión que constituyen su capital cultural [4].

Una de las esferas en las que la derecha ha ido ganando terreno es en la educación. El objetivo socialdemócrata de la expansión de la igualdad de oportunidades (en sí, una reforma bastante limitada) ha perdido gran parte de su fuerza política y de su capacidad para movilizar a las personas. El "pánico" al descenso de los niveles, a los abandonos y al analfabetismo; el miedo a la violencia en las escuelas, la preocupación por la destrucción de los valores familiares y la religiosidad han producido ese efecto. Los grupos dominantes en la economía y la política, que han conseguido llevar el debate sobre la educación (y demás cuestiones sociales) a su propio terreno —el terreno del tradicionalismo, la estandarización, la productividad, la mercantilización y las necesidades de la industria—, han exacerbado y manipulado estos temores. Como *son* tantos los padres justificablemente preocupados por el futuro económico y cultural de sus hijos —en una economía que cada vez está más condicionada por los bajos salarios, la fuga de capitales y la inseguridad—, el discurso de derechas se relaciona muy bien con las experiencias de muchas personas de clase trabajadora y de clase media [5].

[4] Véanse más detalles sobre esta alianza o coalición en: APPLE: *Official Knowledge*. Acerca de la nueva clase media y sus tendencias y tensiones ideológicas, véase: Basil BERNSTEIN (1990): *The Structuring of Pedagogic Discourse*, Nueva York: Routledge.

[5] He expuesto cómo se efectúan estas conexiones en: APPLE: *Official Knowledge*.

La restauración conservadora se funda, en importante medida, en una evidente sensación de pérdida de control sobre una serie de cosas: la seguridad económica y personal, el conocimiento y los valores que hay que transmitir a los hijos, lo que se consideran textos y autoridad sagrados y las relaciones de género y edad en la familia. En este contexto, adquiere importancia la oposición binaria "nosotros-ellos". "Nosotros" somos los respetuosos con las leyes, "muy trabajadores, decentes, virtuosos y homogéneos." Los "ellos" son muy distintos; son "perezosos, inmorales, permisivos y heterogéneos" [6]. Estas oposiciones binarias distancian a la mayoría de las personas de color, mujeres (por ejemplo, "feministas"), homosexuales y lesbianas y otros marginales de la comunidad de los individuos de confianza. Los sujetos a los que se discrimina ya no son los grupos históricamente oprimidos, sino los "norteamericanos reales" que hacen suyas las virtudes idealizadas de un pasado soñado. Los "ellos" son indignos. Consiguen algo por nada. Las políticas que los respaldan están "acabando con nuestro modo de vivir", con la mayor parte de nuestros recursos económicos y provocando el control gubernamental de nuestra vida [7].

Como en gran parte del plan ideológico que sustenta estas críticas, los problemas de la educación no sólo consisten en la eliminación del control estatal y burocrático de las escuelas, en el refuerzo de la privatización y la mercantilización y en la reconstrucción del carácter de la persona, basado en gran medida en los valores individuales de los empresarios o en interpretaciones fundamentalistas de la "moralidad cristiana". Tras ellos, también se oculta un ataque en toda regla contra los profesores y, especialmente, contra los sindicatos de los profesores. En este caso, la desarticulación de los sindicatos o, al menos, un debilitamiento masivo del poder de los profesores, desempeña un papel muy importante [8].

A menudo, nos encontramos ante una "gestión mediante el estrés" [9]. Conozco a pocos profesores que no se sientan sometidos a un ataque directo y menos aún que no crean que esta sociedad está utilizando sus escuelas y a los funcionarios, en general, como víctimas propiciatorias de problemas sociales más generales que no está dispuesta a afrontar.

Aunque mi tono sea más bien negativo cuando me refiero a estos ataques continuos al estado, las escuelas y organizaciones de profesores, no debe interpretarse como una forma de aceptar que todo lo que "de interés público" hace el gobierno, en educación o en cualquier otro campo, sea siempre prudente. En realidad, podemos afirmar que, a causa de los conflictos ideológicos, los insuficientes recursos y sus propios intereses y estructuras internas,

[6] Allen HUNTER (1987): "The Politics of Resentment and the Construction of Middle America", trabajo inédito, Departmento de Sociología, Universidad de Wisconsin, Madison, pág. 23.

[7] *Ibid.*, pág. 30.

[8] WHITTY, EDWARDS y GEWIRTZ: *Specialisation and Choice in Urban Education*, pág. 11.

[9] David ROBERTSON (1992): "The Meaning of Multiskilling", en: Nancy JACKSON (ed.): *Training For What? Labour Perspectives on Skill Training*, Toronto: Our Schools/Our Selves Education Foundation, pág.136.

los gobiernos se organizan con frecuencia de manera que se produzcan fracasos. De hecho, algunos analistas sostienen, en plan más bien provocativo, que, paradójicamente, una de las condiciones de la expansión de las actividades del gobierno (aspecto muy molesto para los conservadores, como saben) es que no debe cumplir sus objetivos. Aunque exagerando un poco, Ian HUNTER lo plantea de este modo: "Por tanto, el gobierno programa su propio fracaso y lo hace así como condición para que se haga patente su inventiva, progresiva y verdaderamente notable" [10]. A menudo, los gobiernos tienen horizontes, metas y esferas de interés (p. ej.: equidad, igualdad de oportunidades, etc.) que, con la distribución actual del poder y los recursos, son imposibles de cumplir. Sin embargo, para mantener su propia justificación y la necesidad permanente de todos sus departamentos, programas y personal, el Estado debe hacer ver que lucha para cumplir esos objetivos y medirse continuamente respecto a ellos. Así, "esta forma de demostrar su propio fracaso es el medio por el que el gobierno abre nuevas vías de vida social al conocimiento e intervención burocráticos" [11]. Por tanto, nadie debe sorprenderse de que todas estas formas de conocimiento e intervención no concuerden por fuerza con los intereses a largo plazo de quienes están sometidos a ellas.

Esto *no* significa, como hace la Nueva Derecha, que lo público sea malo y lo privado bueno; que la misma idea de la reglamentación gubernativa constituya una amenaza para la libertad, sino que nos recuerda las conexiones que existen entre los recursos, el poder, los intereses institucionales, el fracaso y, en consecuencia, la permanente burocratización y expansión. Más adelante, cuando exponga las luchas de los padres en relación con el *curriculum* de las escuelas de los Estados Unidos, mostraré que, en una serie de críticas conservadoras de esta situación, hay tanto elementos que manifiestan un buen sentido como otros que muestran lo contrario. Pero es evidente que esta sensación de burocratización, ineficiencia y expansión sirve de fundamento a muchos ataques que se dirigen a la escuela.

Pensemos en las actuales peticiones de reformas educativas que surgen de las relaciones entre la educación y el trabajo (asalariado). Gran parte de las iniciativas actuales de reforma se justifican, entre otras cosas, por tratar de reforzar las conexiones entre la educación y el proyecto más general de "satisfacer las necesidades de la economía". La crítica económica del sistema educativo, cada vez más fuerte, se funda en una serie de desafíos. El sistema es, básicamente, antiempresarial. Es horrorosamente derrochador. Y, en un momento de grave competición internacional, las escuelas no consiguen producir una mano de obra suficientemente cualificada, adaptable y flexible [12]. Como ya señalé, en

[10] Ian HUNTER (1994): *Rethinking the School*, St. Leonards (Australia): Allen and Unwin, página 134. No estoy de acuerdo con muchos argumentos del libro de HUNTER, pero, en este caso, creo que está cargado de razón.

[11] *Ibid.*

[12] WHITTY, EDWARDS y GEWIRTZ: *Specialisation and Choice in Urban Education*, págs 6-7. Éste es, con diferencia, el mejor estudio empírico de la génesis y los efectos de las reformas de derechas.

relación con esta idea de las escuelas como productoras de "capital humano" hay un plan cultural de importancia equivalente, referido a los conjuntos de lógicas sociales que deberían orientar nuestra conducta diaria.

Tanto para los neoliberales como para los neoconservadores, la tarea educativa "no consiste sólo en estimular a los participantes en una economía de mercado para que piensen en sí mismos como individuos con el fin de maximizar sus propios beneficios". Éste es un objetivo crucial, pero va mucho más allá. Las personas necesitan también que se les estimule para aceptar que tiene todo el sentido "que haya ganadores y perdedores en el sistema"[13]. Un proceso de este tipo "crea riqueza".

Puede apreciarse esta postura acerca de la distribución de la riqueza —que la desigualdad es buena y más desigualdad es aún mejor— en una cita de Keith JOSEPH, **antiguo ministro de educación de Margaret Thatcher:**

> En el pasado, no se pensaba que el alivio de la pobreza requiriese una sociedad equitativa y hoy día es difícil encontrar una conexión necesaria entre ellas. En cambio, en la experiencia de este país, desde la última guerra, todo se combina para demostrar que no podemos hacer más rico al pobre haciendo más pobre al rico. Sólo es posible hacer más rico al pobre haciendo que todos sean más ricos, incluidos los ricos[14]

Friedrich HAYEK, **uno de los teóricos de la economía en que se basan los conservadores, plantea la cuestión con menos rodeos aun en un trabajo anterior:**

> Si, en la actualidad, el relativamente pobre de los Estados Unidos o de Europa occidental puede tener un coche o un frigorífico, hacer un viaje en avión o tener una radio, a costa de una parte razonable de sus ingresos, se debe a que, en el pasado, otros, que tenían mayores ingresos, fueron capaces de gastar en lo que entonces era un lujo. El ritmo de avance se ha visto muy facilitado por el hecho de que la vía ya estaba abierta de antemano. Como los exploradores descubrieron la meta, los menos agraciados y menos enérgicos han podido construir la carretera... Incluso el más pobre de la actualidad debe su relativo bienestar material a los resultados de la desigualdad pasada[15]

Por supuesto, estas afirmaciones empíricas están sujetas a comprobación. En efecto, en los Estados Unidos y en la Gran Bretaña de la Nueva Derecha, podemos preguntar si es cierto que, cuando el rico se hace más rico, el pobre se hace menos pobre[16]. Como mostraré en el Capítulo IV, la respuesta sería graciosa si no fuera por las desastrosas consecuencias de esa redistribución de la riqueza, porque, en realidad, la vida de muchas personas se ha hecho cada vez más insegura e, incluso, desesperada.

---

13 *Ibid.*, pág. 11
14 Citado en: Ted HONDERICH (1990): *Conservatism*, Boulder: Westview Press, pág. 196.
15 Citado en: *Ibid.*, pág. 197.
16 *Ibid*, pág. 199.

Pero, una vez más, muchos neoliberales y neoconservadores encuentran un culpable fundamental: no son sus políticas económicas y sociales, sino la escuela. Si se arregla la escuela, todo lo demás caerá por su propio peso. ¿Qué se puede hacer para "arreglar" la escuela? Se puede llevar un control más estricto mediante unos *curricula* y tests de evaluación nacionales o, de nuevo, dejar que actúe el mercado a través de planes de elección privatizados. Sin embargo, tampoco éstos son instrumentos neutrales. Están repletos de costes y contradicciones ocultos. Aunque las mismas críticas pueden dirigirse a todos a quienes les fascinan las "soluciones" basadas en el mercado para todo, Jonathan KOZOL, en su respuesta a la defensa antecedente efectuada por la administración de los planes de elección basados en el mercado y con su estilo apasionado, plantea de este modo la cuestión:

> Al presentar las líneas de desarrollo de un plan de "elección", la Casa Blanca funda su fe en los mecanismos del mercado. ¿Qué razones tienen los negros y los muy pobres para dar crédito a un sistema de mercado que se ha mostrado tan inflexible y reticente a todas sus peticiones? Para los conservadores, resulta atractivo cargar al individuo con la responsabilidad de abrir puertas para buscar una educación mejor porque reafirma su fe en la ambición y la autonomía individuales. Pero, pedir a un individuo que abra unas puertas que hemos encadenado y cerrado con cerrojo de antemano es injusto [17].

Los planes neoconservadores, como la postura neoliberal, con su visión idealizada del mercado, también encierran contradicciones interesantes. Aunque resulte evidente que ese conservadurismo presta su apoyo a lo que es "tradicional" en la sociedad, también tendría que estar claro que su lealtad es muy selectiva. No apoya *todo* lo que es tradicional en la sociedad [18].

Una de las características típicas de la postura neoconservadora es su visión del carácter de la naturaleza humana. Hay una clara predilección por los sistemas de incentivos en vez de por la estimulación del altruismo social [19], aunque se menciona, a veces, este último en su enfoque de la educación moral a base del "conjunto de virtudes". Sin embargo, la tradición del altruismo tiene profundas raíces en nuestra nación y es preciso expandir su expresión, en vez de contraerla. El egoísmo no es más que otra forma del individualismo posesivo que ha constituido uno de los aspectos más destructivos de las políticas sociales institucionalizadas en nuestras naciones durante las dos últimas décadas.

Cuando critican el sistema educativo, los comentaristas de tendencia neoconservadora se muestran, con frecuencia, muy preocupados por la presunta falta de valores de los niños del centro de las ciudades*, por ejemplo.

[17] Jonathan KOZOL (1991): *Savage Inequalities*, Nueva York: Crown, pág. 62.

[18] HONDERICH: *Conservatism*, pág. 160.

[19] *Ibid.*, pág.105.

* En EE.UU. los grupos más desfavorecidos socioculturalmente acostumbran a vivir en barrios muy céntricos, aunque mal atendidos. Los grupos sociales más acomodados optan por chalets en barrios residenciales a las afueras. *(N. del R.)*

Sin embargo, quizá no deberíamos centrarnos preferentemente en ello; quizá tengamos que plantearnos ciertas cuestiones críticas respecto a los valores de los grupos de personas —grupos que tienen mucho más poder y dinero que han tomado las decisiones políticas y económicas que segregan estas comunidades en el plano económico y atendiendo a dimensiones de raza. Esencialmente, en vez de estudiar al pobre, estaría justificado estudiar el "desapego [casi] patológico" de los poderosos y sus aliados en el gobierno y en los círculos intelectuales y políticos neoconservadores [20]

Aun teniendo en cuenta las diferencias existentes entre las múltiples, aunque entrelazadas, tendencias presentes en el movimiento neoconservador, a la hora de determinar las cuestiones más importantes, parece que sí coinciden en una cosa. Se trata de un acuerdo al que no es ajena la historia de clase social, raza y género.

En casi todos los países de habla inglesa, aunque no sólo en ellos, las diversas facciones de la derecha han elevado las relaciones entre el mercado y el bien común a la esfera política. He aquí algunas de las ideas más influyentes al respecto: el Estado del bienestar y el contrato social en el que se basa no ha sido "bueno" para la economía porque, simplemente, "nosotros" no podemos permitírnoslo; ha limitado el ejercicio de la elección democrática libre a causa de los intereses en juego, profesionales sobre todo, y es destructivo con respecto al carácter de los pobres porque "los" hace dependientes [21].

Casi toda la bibliografía que respalda esta postura invoca una "edad de oro", anterior al Estado del bienestar, en la que las políticas eran sólidas, desde los puntos de vista económico y moral; en la que las estructuras normativas e institucionales eran estables, y en la que prevalecía la armonía de clases, géneros y razas a medida que se avanzaba hacia el "progreso". No hacía falta la intervención del Estado para el bien común. El debate sobre el papel del gobierno en la creación y el mantenimiento del bien común en educación y en otras áreas es tan antiguo como el gobierno mismo. En los Estados Unidos, tras el conflicto en torno a trabajar y estudiar y la exigencia de que las personas "que no se lo merezcan" no obtengan "algo por nada" hay una larga historia, que hunde sus raíces en la "prueba del asilo de pobres", que desempeñó un papel muy significativo en la forma de tratar la pobreza provocada por desastres económicos en los Estados Unidos. Las primeras tentativas de solución se basaban, a menudo, en el intento consciente de separar a los pobres "útiles" de los pobres "inútiles". También se caracterizaban, por regla general, por su típica falta de cautela a la hora de culpar al pobre por su suerte (está claro: las personas que se trasladan desde la llanura en la que se cultivan las patatas a las ciudades no lo hacen a causa de unas condiciones económicas destructivas, sino por *su* culpa).

[20] KOZOL: *Savage Inequalities*, págs. 193-194.

[21] Jane LEWIS (otoño de 1991): "Back to the Future: A Comment on American New Right Ideas About Welfare and Citizenship in the 1980s", *Gender and History*, 3, pág. 326.

Con palabras de Jane LEWIS:

> La ley de pobres del siglo xix, que estuvo vigente en Inglaterra y en diversas partes de los Estados Unidos, Canadá y Australia, pretendía distinguir, sin lugar a dudas, entre el pobre a causa de las circunstancias y el pobre por propia voluntad. A los demandantes se les ofrecía el "test del asilo para pobres" para determinar si eran verdaderamente indigentes, de manera que las condiciones del asilo para pobres fueran menos favorables que las del trabajador peor pagado. Si el demandante estuviera preparado para aceptar el paliativo de su situación en tales condiciones, se le reconocería como un verdadero indigente... El principio era bastante claro. El sistema de provisión de bienestar del siglo xix pretendía segregar efectivamente del mercado al pobre por propia voluntad, encarcelándolo en un asilo para pobres en el que los hombres estaban privados de voto (si tenían derecho a ello, teniendo en cuenta la limitación de permisos de voto) y en el que el trabajo que se ofrecía [(a menudo), los hombres como picapedreros y las mujeres como recolectoras de estopa] no interfería con el mercado de trabajo local [22]

Esencialmente, los pobres formaban una "raza aparte" [23]. Podía encarcelárselos, estaban privados de los derechos básicos de ciudadanía y se les trataba como a individuos que no merecían que se les reconociese como personas. Es evidente la relación entre estas ideas y la dinámica de clases. No obstante, existe siempre también una conexión entre estas políticas y la raza y el género.

Tomemos, por ejemplo, el ideal victoriano, tal como se institucionalizó a fin de siglo en muchas naciones. Para los victorianos, como para muchos conservadores de nuestros días, los problemas sociales desaparecían cuando la familia era fuerte y eficaz. Una familia de este tipo —con unos maridos que ganasen el pan de manera fiable y unas esposas que fueran gestoras eficaces del hogar— cuida a los ancianos y enfermos y socializa a los niños en "los hábitos del trabajo y la obediencia" [24]. Se desaprobaba el trabajo asalariado de la mujer porque podría lesionar los incentivos laborales masculinos. No obstante, los victorianos utilizaban dos medidas ante las mujeres pobres, sobre todo ante las que estaban solas. Aunque deseaban estimular la participación masculina en el mercado de trabajo, imponerla o ambas cosas y estaban apegados a la idea de que el papel "adecuado" de la mujer estaba en el hogar, la aplicación de la misma norma al creciente número de mujeres viudas, abandonadas o solteras les planteaba un dilema [25]. Y aquí, una intrincada jerarquía moral operaba como complemento de los efectos de la pérdida antecedente del carácter personal, del respeto y de los derechos de ciudadanía de los pobres.

Los funcionarios gubernativos tenían que decidir: ¿había que tratar a estas mujeres como madres o como trabajadoras? En conjunto, optaban por la

[22] *Ibid.*, pág. 329.
[23] *Ibid.*
[24] *Ibid.*, pág. 331.
[25] *Ibid.*, pág. 332.

segunda alternativa. En este caso, la jerarquía moral operaba de un modo nuevo. Se consideraba "más dignas" a las viudas. Por regla general, se les permitía que mantuviesen a tantos niños como pudiesen mediante su trabajo asalariado —uno o dos, por regla general. Los demás ingresaban en asilos para pobres u orfanatos. Las "esposas abandonadas" que tenían el valor (y hacía falta un valor inmenso) para pedir ayuda y declarar de manera oficial que habían sido abandonadas recibían un trato mucho más duro. Las autoridades gubernativas eran profundamente proclives a sospechar la connivencia entre los esposos. Los hombres de clase trabajadora podían estar viviendo de los beneficios "de sus mujeres". Se consideraba moralmente reprensibles a las "madres solteras". Con frecuencia, su única salida era ingresar en el asilo para desamparados [26]

Hay aquí demasiadas cosas que recuerdan el actual discurso de derechas en torno a los pobres y, de modo especial, a las mujeres (y hombres) pobres, que presenta, por ejemplo, la imagen del pobre afronorteamericano que vive del cupón de beneficencia de "su mujer"; de las mujeres pobres moralmente incontrolables; de las mujeres pobres solteras que abandonan la escuela y tienen un hijo detrás de otro con el único fin de conseguir más dinero. Esta imagen angustiosamente sesgada y empíricamente problemática del pobre subyace a muchas políticas sociales y educativas de la actual restauración conservadora. La respuesta de la coalición de derechas consiste en resucitar su imagen de la familia tradicional, imponer una forma de esclavitud o de servidumbre radical a las personas pobres de color y a los pobres en general y crear una visión de los pobres según la cual ellos mismos serían, de nuevo, los únicos responsables de sus propias condiciones [27]. ¿Regreso al futuro?

Aunque en el Capítulo III, expondré esto con mayor detalle, la *imagen* de la familia (no su realidad, que es y ha sido muy diversa en el transcurso de la historia de los Estados Unidos) [28] desempeña un papel central en este drama ideológico. Como en épocas anteriores, el discurso sobre la familia puede utilizarse con muchos fines sociales. En este caso, como en otros anteriores, su utilización es netamente regresiva.

Por ejemplo, para la derecha neoconservadora y populista autoritaria, el papel de la familia consiste en actuar como "guardián de la estabilidad social en una economía agresivamente competitiva." ¿Cómo vamos a minimizar el papel del Estado? En parte, la respuesta consiste en maximizar el de la familia [29]. Con palabras de ARNOT, "rehabilitando la familia, podemos derrumbar el

[26] *Ibid.*

[27] *Ibid.*, págs. 332-333. Véase un impresionante análisis de la historia de este proceso en: Nancy FRASER y Linda GORDON (invierno de 1994): "A Genealogy of Dependency", *Signs*, 19, páginas 309-336.

[28] Véanse: Stephanie COONTZ (1988): *The Social Origins of Private Life*, Nueva York: Verso; y Stephanie COONTZ (1992): *The Way We Never Were*, Nueva York: Basic Books.

[29] Madeleine ARNOT (1991): "Feminism, Education and the New Right". Comunicación inédita presentada a la *American Educational Research Association,* Chicago, pág. 15.

`Estado gorrón' y mediante una `cruzada moral', contrarrestar los efectos de la permisividad y de un feminismo discutible" [30]

Lo expuesto pone de manifiesto que, en la restauración conservadora, hay elementos e intenciones patriarcales; pero lo que subyace a muchas de sus políticas no es una mera postura antifeminista. Tenemos que recordar siempre que el conjunto de principios que orientan una significativa porción de este plan se traduce en incrementar los beneficios elevando la productividad, reduciendo costes, debilitando las organizaciones colectivas de los trabajadores asalariados y disciplinando a éstos mediante el temor al desempleo [31] . Dadas las necesidades de capital para el trabajo asalariado de la mujer, la derecha no podía promover sólo una política de regreso de las mujeres a la familia y al trabajo doméstico, sino que tenía que integrar agresivamente a la mujer en el mercado laboral. Sin embargo, el proceso mediante el que se produjo esta integración se llevó a cabo en los "peores términos posibles" para estas mujeres [32]. Se redujo la protección; las tasas de desempleo siguieron siendo altas; el Estado no se hizo cargo de la atención infantil; las cargas domésticas aumentaron al dejar de apoyar el Estado los servicios y programas sociales y ceder sus responsabilidades al sector privado que nunca llegó a compensar del todo la pérdida. Para las mujeres de clase trabajadora y para las de color, el efecto acumulativo de estas políticas fue devastador. Sus oportunidades se restringieron gravemente y los tipos de trabajo a su alcance lo fueron, en efecto, "en las peores condiciones posibles". La situación recordaba y recuerda mucho las "patatas fritas baratas". En consecuencia, la comprensión del género, y la raza y la clase social es esencial para entender las intenciones y efectos contradictorios de la restauración conservadora. Todo esto se pondrá de manifiesto a lo largo de este libro.

Aveces, estas intenciones y efectos parecen contradictorios; por ejemplo, el papel adecuado para las mujeres es, a la vez, el de ser reclutadas como mano de obra, por razones económicas, y el de permanecer en casa, con el fin de reproducir la "familia tradicional". Pero, sobre todo, la alianza de derechas ha creado las condiciones que le dan un poder hegemónico creciente sobre las políticas e, incluso, nuestras formas de hablar sobre lo que está bien y lo que está mal en economía, bienestar social, política y, como muchos de ustedes saben demasiado bien por experiencia personal, educación. El discurso de la alianza combina dos clases de lenguaje: 1) el de los niños, como "futuros trabajadores", la privatización y la elección de mercado de los "consumidores", las necesidades de las empresas y la rendición de cuentas y el control más rígidos, por una parte, y 2) el de los valores "cristianos", la tradición occidental, la familia tradicional y el retorno a los "contenidos escolares básicos", por otra. Estos dos lenguajes, hablados de forma simultánea, han creado tal alboroto que es difícil oír otra cosa. La unión de estos dos tipos de

[30] *Ibid.*, págs. 15-16.
[31] *Ibid.*, págs. 25-26.
[32] *Ibid.*

lenguaje, como hace la coalición de derechas, le otorga un poder inmenso. Amenaza con hacerse verdaderamente hegemónica.

Culturas hegemónicas

En este volumen, como en otros libros míos, empleo a menudo la palabra que aparece en la última frase del párrafo anterior: *hegemonía.* Se trata de un concepto que cuenta con una larga y variada historia [33]. Sigue siendo uno de mis conceptos favoritos, no por su poesía, a modo de *lapsus linguae* (cosa que de ninguna manera es), ni porque otorgue a nadie una legitimidad teórica instantánea (en algunos círculos, hace que las personas se pongan nerviosas), sino que lo empleo por su utilidad como herramienta para poner de manifiesto no sólo determinadas partes cruciales del poderoso plan económico y familiar que acabo de exponer, sino del plan cultural de la política de restauración en educación. Es una herramienta esencial para descubrir algunas formas mediante las cuales circula y se utiliza el poder diferencial en educación y en la sociedad en general.

El concepto de hegemonía se refiere a un proceso en el que los grupos dominantes en la sociedad se unen para formar un bloque y mantener el liderazgo sobre los grupos subordinados. Uno de los elementos más importantes que encierra esa idea es que un bloque de poder no tiene que utilizar la coerción (aunque, a veces, lo hace: pensemos que los Estados Unidos encarcelan un porcentaje mayor de su población —y sobre todo, a hombres y mujeres de color— que cualquier otra nación de su tipo en el mundo). Se funda, más bien, en *conseguir la aquiescencia* con el orden prevaleciente [34], constituyendo un paraguas ideológico bajo el que puedan reunirse distintos grupos que, normalmente, no están completamente de acuerdo entre sí. La clave para que ocurra esto consiste en ofrecer un compromiso, de manera que esos grupos sientan que se presta atención a sus preocupaciones (en consecuencia, en este proceso, la retórica es esencial), aunque los grupos dominantes no tengan necesidad de abandonar su liderazgo con respecto a las tendencias sociales generales. Como ya señalé en este mismo capítulo, esto es lo que sucede en muchas naciones cuando el discurso de derechas se hace cada vez más dominante en la formación de nuestro sentido común [35]. El hecho de que estemos volviendo de manera no explícita a una forma de prueba del asilo para desamparados y a la condición de negar los derechos de persona a muchos pobres —y esto se acepta cada vez más y de forma más generalizada— respalda mi aserción.

Es imprescindible señalar, por supuesto, que, en cualquier situación histórica, el control hegemónico sólo aparece como ejercicio *parcial* de liderazgo

[33] Véanse: Peter BOCOCK (1986): *Hegemony*, Nueva York: Tavistock; y Raymond WILLIAMS (1977): *Marxism and Literature*, Nueva York: Oxford University Press.

[34] Véase: Jim MCGUIGAN (1992): *Cultural Populism*, Nueva York: Routledge, pág. 63.

[35] Véase una exposición más amplia de estas tendencias en: APPLE: *Official Knowledge*.

de los grupos dominantes o mediante una alianza entre grupos dominantes en algunas esferas de la sociedad y no en todas. Las fuerzas más poderosas en nuestras sociedades no tendrán el mismo éxito en la economía, el derecho, las instituciones educativas financiadas por el Estado, en los medios de comunicación de masas y las artes, en la religión y en la familia y la sociedad civil en su conjunto [36]. Como afirma Jim MCGUIGAN: "La cultura dominante nunca abarca todo el campo: tiene que luchar continuamente con las culturas emergentes y residuales" [37]. Aunque las relaciones hegemónicas se hayan pensado, con frecuencia, en términos de clase —y es muy importante seguir pensando en ellas de ese modo , como ya señalé, es esencial que reconozcamos siempre la multiplicidad de relaciones de poder que atraviesan la raza, el género, la sexualidad y la "capacidad".

La raza —que *no* es una entidad biológica, sino una construcción social constituye un buen ejemplo al respecto [38]. Consideremos el intento de los neoconservadores para conseguir que las escuelas y los medios de comunicación creen una única y unitaria "identidad norteamericana". No se impone, en el sentido habitual del término, sino que se propone mediante una alianza de los grupos dominantes de tal forma que todos los demás grupos que se pretenden incluir bajo su paraguas ideológico encuentren en ella algo que les sirva. Sí, algunos de ustedes están en circunstancias económicas muy inestables, se sienten marginados, en el plano cultural o religioso, están condenados a asistir a escuelas que fracasan, en las que existen tensiones raciales y carecen de financiación suficiente y se sienten inmensamente inseguros en casi todos los aspectos de su vida. Algunos de ustedes viven en áreas rurales o urbanas, en unas condiciones casi tan malas como las que señalé en el relato que abre este capítulo. Pero todos "nosotros" somos uno. Formamos parte de una misma identidad, una nación de inmigrantes. Éste es el discurso hegemónico en su "mejor" nivel creativo.

Edward SAID indica con acierto algunos aspectos del peligro:

> Antes de que podamos ponernos de acuerdo acerca de en qué consiste la identidad norteamericana, tenemos que conceder que, como sociedad inmigrante colonizadora superpuesta a las ruinas de una presencia nativa considerable, la identidad norteamericana es demasiado variada para poder constituir **algo unitario** y homogéneo; en realidad, la batalla al respecto se desarrolla entre los defensores de una identidad unitaria y los que ven el conjunto como algo complejo, que no puede unificarse de forma reductiva [39].

Yo creo, como SAID, que sólo la segunda perspectiva se muestra plenamente sensible a la realidad de las experiencias históricas. Como dice él: "en

[36] BOCOCK: *Hegemony*, pág. 94.

[37] MCGUIGAN: *Cultural Pluralism*, pág. 25

[38] Véanse: Michael OMI y Howard WINANT (1994^2): *Racial Formation in the United States*, Nueva York: Routledge; y Cameron MCCARTHY y Warren CRICHLOW (eds.) (1993): *Race, Identity and Representation in Education*, Nueva York: Routledge.

[39] Edward SAID (1993): *Culture and Imperialism*, Nueva York: Vintage Books, pág. XXV.

parte, a causa del imperio, todas las culturas se mezclan entre sí; ninguna es sencilla y pura; todas son híbridas, heterogéneas, extraordinariamente diferenciadas y no monolíticas" [40]

Se habla demasiado de esa heterogeneidad como algo que conduce a la "balcanización" o "libanización" de los Estados Unidos, como si, de algún modo, fuera a disolverse la república (sirva como ejemplo *The Disuniting of America,* de Arthur SCHLESINGER) [41] . A mi modo de ver, es mucho mejor explorar nuestros múltiples relatos históricos que reprimirlos o negarlos, como muchos neoconservadores querrían que hiciésemos. Una vez más, Edward SAID, uno de nuestros más sabios comentaristas de la política cultural, presenta mejor una parte del argumento:

> No hay por qué temer de repente el hecho de que los Estados Unidos incluyan tantas historias, muchas de las cuales reclaman ahora atención, pues muchas de ellas siempre han estado ahí y a partir de ellas... se crearon, de hecho, la sociedad y la política norteamericanas. En otras palabras, es muy difícil que el resultado de los presentes debates sobre el multiculturalismo sea la "libanización", y si estos debates señalan cambios políticos de acuerdo con la forma de verse a sí mismas las mujeres, las minorías, [los homosexuales y las lesbianas] y los inmigrantes más recientes, no hay que temerlos ni defenderse contra ellos. Tenemos que recordar que los relatos de emancipación e ilustración, en su forma más fuerte, también fueron relatos de *integración* y no de separación, las historias de las personas que fueron excluidas del grupo principal, pero que ahora luchan para conseguir un puesto en él. Y si las ideas antiguas y habituales del grupo principal no fueran lo bastante flexibles o generosas para admitir nuevos grupos, es preciso modificar esas ideas, cosa que es mucho mejor que rechazar los grupos emergentes [42].

Dije antes que, desde mi punto de vista, gran parte del argumento de SAID es correcto. No obstante, también tiene sus riesgos. Ese argumento pone "el grupo principal" como árbitro último, como juez de inclusión y exclusión, cuando, en una época de política de restauración, éste forma parte del problema y de lo que hay que volver a pensar. ¿Acaso la cultura dominante, en gran parte blanca, tiene el derecho último de juzgar qué tradiciones afronorteamericanas, indias norteamericanas, latinas, asiático norteamericanas u otras del pasado, del presente o del futuro son "legítimas" y deben recibir el *imprimáturoficial?* Es una cuestión compleja, pero no cabe duda de que las intuiciones de muchos de nosotros nos impulsan a responder "no", y creo que con razón.

Por otra parte, SAID también podría haber formulado algo mejor su punto de vista acerca del carácter de la cultura y la historia, dado que su forma de expresarlo puede utilizarse para apoyar una postura sobre el multiculturalismo que hoy día es muy poderosa, aunque adolezca de profundos errores. Se trata de un discurso que, aunque posea importantes elementos progresistas

[40] *Ibid.*

[41] Arthur M. SCHLESINGER (1991): *The Disuniting of America*, Nueva York: Whittle Communications.

[42] SAID: *Culture and Imperialism*, pág. XXVI.

y goce del reconocimiento de algunos liberales, representa una postura que pone de manifiesto el paraguas hegemónico al uso. Tomemos como ejemplo la visión del pasado de Norteamérica que he mencionado antes. Demasiados libros de texto y materiales curriculares de nuestras escuelas presentan los Estados Unidos como una tradición de "inmigrantes". "Nosotros" somos una nación de inmigrantes. *Todos* "nosotros" somos inmigrantes, desde las gentes de la primera nación original (indios), que atravesaron el estrecho de Bering, hasta las personas que llegaron después, procedentes de Europa oriental, Latinoamérica, Asia y África, por ejemplo. Bien, lo somos. Pero esta tradición desfigura por completo las condiciones diferenciales que existían. Algunos inmigrantes llegaron *encadenados,* fueron esclavos y tuvieron que afrontar siglos de represión y de segregación impuesta por el gobierno. Y aquí hay todo un mundo de diferencias.

Aunque las palabras no lo son todo —y algunos de nuestros debates políticos sobre las "palabras correctas" *pueden servir y sirven* de excusa para no comprometerse respecto a cuestiones más amplias o para estereotipar de manera desafortunada al emisor de tales palabras , las palabras son importantes. Con frecuencia, contienen una lógica histórica. Por tanto, debemos ser cautos a la hora de emplear el discurso sobre la nación de inmigrantes, de manera que no pase por alto las diferencias muy reales entre las experiencias históricas de grupos de ciudadanos identificables y en situaciones diferentes. Más adelante, en mi análisis de los argumentos relativos al *curriculum* nacional, tendré ocasión de extenderme más sobre el tema.

Por tanto, el lenguaje es importante. Tomemos como ejemplo la palabra, aparentemente sencilla, *"disadvantaged'* (desventajado) *. Conviene señalar que la palabra *disadvantaged* implica que los problemas del interesado son, en gran medida, el resultado de la mala suerte. Esencialmente, no hay agentes de dominación. Decir "oprimido", en vez de *disadvantaged,* es algo más fuerte. Significa que existen estructuras opresoras [43]. Exactamente, ésta es la diferencia que deseo poner de manifiesto. No quiero perder de vista las pautas que adoptan esas condiciones opresivas, mientras exploro las complicadas formas de operar el poder en los ámbitos cultural, político y económico de esta sociedad.

Política cultural y educación

Las líneas que he reunido aquí para formar un cuadro de las tendencias actuales y de parte de sus respectivos y diversos pasados contienen distintos elementos: objetivos y valores económicos; visiones acerca de la familia y de las relaciones de raza, género y clase; la política de cultura, diferencia e iden-

* La traducción de "*disadvantaged*" es: "perjudicado», "persona en situación de desventaja". Como el mismo autor explica a continuación, el término inglés tiene un matiz de "mala suerte", del que carece, en sí, la palabra o expresión española.

[43] Sherene RAZACK (verano de 1994): "What Is to be Gained by Looking White People in the Eye? Culture, Race, and Gender in Cases of Sexual Violence", *Signs*, 19, pág. 905.

tidad, y el papel del Estado en todo ello. Para poder pensar con seriedad sobre la política cultural de la educación, no podemos dejar de lado ninguno de estos elementos. Los siguientes capítulos demuestran por qué es así y dan ejemplos de cómo pueden tomarse en serio estos distintos elementos. Algunos capítulos se centran en las grandes luchas culturales e ideológicas que se desarrollan en torno a las escuelas y dentro de ellas. Otros arrojan directamente la luz del análisis crítico sobre la economía y sus conexiones con el discurso, la política y la práctica educativos. Algunos dirigen nuestra atención a la política cultural y la creación del sentido común en un nivel nacional. Otros son decidida y estrictamente locales.

El Capítulo II examina las propuestas más significativas para la "reforma" educativa que provienen de la alianza neoliberal y neoconservadora. Se centra, sobre todo, en las propuestas de un *curriculum* nacional y un programa de tests de evaluación de ámbito nacional. El Capítulo II sitúa estas propuestas en el contexto de las tendencias y contradicciones globales presentes en esta alianza y muestra cómo la coalición conservadora reúne de forma creativa bajo su liderazgo una variedad de grupos que no siempre están de acuerdo.

Yo sostengo que uno de los efectos más perversos de un *curriculum* nacional consiste en que "legitima la desigualdad". De hecho, contribuye a crear la ilusión de que, con independencia de las masivas diferencias entre escuelas, todas tienen algo en común [44]. Todas son iguales, desde el punto de vista cultural. Utilizo a propósito la palabra "ilusión" para hacer ver la fuerza radical de las diferencias muy reales que existen, por ejemplo, entre las escuelas pobres del centro de las ciudades y las rurales, por una parte, y las de los barrios ricos. Como documenta con todo realismo Jonathan KOZOL, las diferencias de recursos y poder y las experiencias concomitantes de alumnos, profesores y miembros de la comunidad que se derivan de aquellas diferencias son, en efecto, "salvajes" [45]. También mantengo que el rápido movimiento hacia la centralización de *curricula* y tests de evaluación puede constituir un primer paso ideal hacia uno de los objetivos a largo plazo de la derecha: la privatización. En ese proceso, creo que debemos pensar en las cuestiones relativas a la cultura y al *curriculum* comunes de forma muy distinta a la que hoy es moneda corriente.

Señalé antes, en este capítulo introductorio, que una de las razones por las que la restauración conservadora ha conseguido captar partidarios es el miedo a la creciente burocratización y expansión del Estado. No hace falta alinearse con las posturas de derechas para suscribir que un gobierno que no escucha, que da por supuesto que siempre sabe más que sus ciudadanos de a pie, que establece fórmulas para divorciarse de las preocupaciones profundas de sus ciudadanos, no tiene sentido. En realidad, estos tipos de críticas forman parte de la fuerza impulsora de muchos de los planes socialdemócratas y demócratas populares. Por tanto, aunque estoy profundamente molesto

[44] WHITTY, EDWARDS y GEWIRTZ: *Specialisation and Choice in Urban Education*, pág. 179.
[45] KOZOL: *Savage Inequalities*.

con los impulsos autoritarios que subyacen a gran parte de la restauración conservadora —y especialmente de las parcelas religiosas conservadoras fundamentalistas de esta alianza—, quiero que tomemos muy en serio sus críticas.

En el Capítulo III, Anita OLIVER y yo hacemos precisamente esto. Analizamos las posturas ideológicas que forman la base sobre la que los fundamentalistas construyen sus argumentos contra las escuelas públicas, concluyendo que las escuelas tienen mucho de que preocuparse al respecto, habida cuenta del creciente poder de este movimiento. Pero el capítulo va mucho más allá. Se adentra en los mismos distritos escolares, para demostrar cómo las estructuras y respuestas burocráticas de las escuelas crean, en realidad, a veces, las condiciones en las que los movimientos derechistas crecen y prosperan. Afirmamos también que es posible interrumpir esos movimientos de ámbito nacional y oponerse a ellos en el nivel local.

Pero el Capítulo III también obedece a otros fines. Como en el caso del capítulo sobre el *curriculum* y los tests de evaluación nacionales, éste tiene una agenda teórica. Pretendemos demostrar, de forma concreta, cómo pueden reunirse las tradiciones neogramscianas y postmodernas y postestructurales, que no suelen estar relacionadas, para iluminar la dinámica del poder en y en torno a la educación en escuelas reales. Tanto desde el punto de vista conceptual como desde el político, la empresa es arriesgada. El hecho de reunir estas tradiciones de manera que se rocen y choquen entre sí de forma creativa puede permitirnos ver, como espero demostrar, aspectos importantes de la política y la práctica educativas que, de otro modo, podrían pasar desapercibidos. No obstante, un número considerable de individuos dentro de universidades ha construido su carrera sobre "disertaciones". Hacen largas disquisiciones para distanciar "lo nuevo" de lo "antiguo", establecen distinciones metateóricas, cada vez más áridas, entre estas diversas tradiciones y dentro de ellas o hacen ambas cosas. Sin embargo, desde mi punto de vista, las teorías valen dependiendo del *trabajo* que nos permiten llevar a cabo. En las cabales palabras de Pierre BOURDIEU: "la transgresión es un prerrequisito para avanzar" [46]. Y si la transgresión continuada de los límites entre lo "neo" y lo "post" nos permite llevar a cabo un trabajo crucial analítico-empírico-político-educativo, me parece muy bien. Dejo a otros la vigilancia de los límites. Me interesan menos las distinciones académicas arcanas o la política de movilidad en la universidad que hace "importantes" tales distinciones, que la comprensión de los límites y posibilidades de las acciones críticas que rodean la política cultural y la educación.

Aunque diversos sectores de la alianza hegemónica quieren diferenciarse planteando *su* sentido de la identidad norteamericana o construyendo una cultura común que desdibuje diferencias y experiencias históricas fundamentales, otros elementos de esta coalición están mucho menos interesados por

[46] Pierre BOURDIEU, citado en: Loic J. D. WACQUANT (primavera de 1989): "Toward a Reflexive Sociology", *Sociological Theory*, 7, pág. 46.

estas batallas culturales, excepto en lo que ayude a atraer a los conservadores fundamentalistas religiosos bajo el paraguas de su liderazgo. Para ellos, como en el estereotipo generalizado de los marxistas de la vieja escuela: "es la economía, estúpido". Nuestros problemas se resolverán si reorganizamos todas nuestras instituciones en torno a *su* sentido de las necesidades económicas. En este caso, la educación se convierte en un producto como el pan o los coches y la única cultura de la que merece la pena hablar es la "cultura empresarial" y las destrezas, conocimientos, disposiciones y valores flexibles, necesarios para la competición económica [47].

Como he señalado, una de las justificaciones primordiales del ataque contra las escuelas públicas es el carácter de la economía. El potencial competitivo de "nuestra" economía se ve obstaculizado por los bajos niveles, la falta de disciplina de trabajo y los malos resultados. Las explicaciones del abandono de los estudios y el estudiante "en situación de riesgo", como metáfora del principal problema de nuestra falta de competitividad económica son un ejemplo arquetípico de cómo los grupos dominantes echan las culpas de la economía a la escuela. Utilizando el problema de los abandonos como palanca para curiosear las conexiones entre la escolarización y la economía, el Capítulo IV examina la explicación social del fracaso y abandono escolar como problema, situándola directamente en lo que parece ser el verdadero marco de la economía actual y futura. La economía real, frente al cuadro rosa de una rápida recuperación económica que beneficia a todos, puede provocar la alarma, no sólo ahora, sino en términos de las previsiones futuras relativas a millones de niños.

Teniendo presente esto, el Capítulo IV dará la palabra también a una serie de alumnos que, tras haber permanecido en la escuela, en vez de abandonarla, experimentan ahora lo que es la vida en tantos trabajos a su alcance en esa supuesta economía de color de rosa. Estas voces dan un testimonio elocuente de la vida a la que estamos condenando a muchos jóvenes, si aceptamos las definiciones dominantes de los problemas y soluciones de esta sociedad.

La última frase del párrafo anterior no pretende ser mera retórica. Los términos que se utilizan para describir la vida social y educativa son también fuerzas activas que la configuran. Uno de los aspectos más cruciales de la política es la lucha para definir la realidad social y para interpretar las aspiraciones y las necesidades incoadas de las personas [48]. La política cultural en educación no se refiere sólo a las complejas cuestiones de qué capital cultural se convierte en saber oficial y a quién pertenece este capital cultural. Tampoco se refiere sólo a qué visiones de la familia, el gobierno, la identidad y la economía han de plasmarse en nuestras instituciones y en nuestra vida dia-

[47] Véase un modo de pensar muy diferente y considerablemente más progresista sobre la relación entre la educación y el trabajo en: Walter FEINBERG (1993): *Japan and the Pursuit of a New American Identity*, Nueva York: Routledge.

[48] FRASER y GORDON: "A Genealogy of Dependency", pág. 310.

ria. Por supuesto, todas estas cosas *son* muy importantes. Sin embargo, la política cultural se refiere también, y profundamente, a los recursos que empleamos para oponernos a las relaciones establecidas, para defender las formas antihegemónicas que ya existen o para implantar formas nuevas. Como indico en mi último capítulo, esto forma parte de un intento colectivo consciente para *denominar el mundo de forma diferente,* para rehusar con rotundidad la aceptación de los significados dominantes y para afirmar positivamente la posibilidad de que sea diferente. Hablando sólo en parte metafóricamente, podemos decir que representa nuestro intento constante de vivir sin patatas fritas baratas.

CAPÍTULO II

La política de conocimiento oficial: ¿tiene sentido un *curriculum* nacional?

La educación está profundamente comprometida en la política cultural. El *curriculum* nunca es un mero agregado neutral de conocimientos que aparece de algún modo en los textos y aulas de una nación. Forma parte siempre de una *tradición selectiva,* de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo. Se produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo. Como digo en *Ideology and Curriculum* y en *Official Knowledge,* la decisión de definir como más justificado el conocimiento de algunos grupos, como conocimiento oficial, mientras que es difícil que el de otros grupos salga a la luz, dice algo de extrema importancia acerca de quién tiene poder en la sociedad [1].

Pensemos en los textos de ciencias sociales que siguen hablando de "las Edades Oscuras", en vez de utilizar la expresión más exacta, desde el punto de vista histórico, y mucho menos racista: "la era de la ascendencia africana y asiática", o los libros que se refieren a Rosa PARKS como a una ingenua afronorteamericana que estaba demasiado cansada para acercarse a la parte trasera del autobús, en vez de exponer su preparación en la desobediencia civil organizada en la *Highlander Folk School.* El hecho de que la enseñanza, sobre todo en el nivel de la escuela elemental, se haya definido en gran parte como un trabajo asalariado femenino —con las luchas correspondientes en relación con la autonomía, el salario, el respeto y la desprofesionalización- pone de manifiesto las conexiones entre el *curriculum* y la enseñanza, así como la historia de la política de género [2]. En consecuencia, nos guste o no,

[1] Michael W. APPLE (1990) (2.ª ed.): *Ideology and Curriculum*, Nueva York: Routledge; y Michael W. APPLE (1993): *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*, Nueva York: Routledge.

[2] Michael W. APPLE (1988): *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, Nueva York: Routledge.

el poder diferencial se introduce en el mismo centro del *curriculum,* la enseñanza y la evaluación. Qué se *acepta* como conocimiento, cómo se organiza, quién está capacitado para enseñarlo, qué se considera muestra adecuada de haberlo aprendido y —tan crítico como lo anterior— quién tiene la potestad de preguntar y responder todas estas cuestiones son aspectos y parcelas de cómo la dominación y la subordinación se reproducen y alternan en esta sociedad [3]. Siempre hay, por tanto, una *política* de conocimiento oficial, una política que lleva consigo el conflicto con respecto a lo que algunos consideran como meras descripciones neutrales del mundo y otros como concepciones de la elite que capacitan para la acción a unos grupos mientras incapacitan a otros.

Hablando en general sobre el modo de operar de la cultura, hábitos y "gustos" de la elite, Pierre BOURDIEU dice:

> La negación de la diversión inferior, basta, vulgar, venal, servil —en una palabra, natural—, que constituye la esfera sagrada de la cultura, supone la afirmación de la superioridad de quienes pueden satisfacerse con los placeres sublimados, refinados, desinteresados, gratuitos y distinguidos, vedados siempre al profano. Por eso, el arte y el consumo cultural están predispuestos, consciente y deliberadamente o no, para cumplir una función social de legitimación de las diferencias sociales [4].

Y sigue diciendo que estas formas culturales, "a través de las condiciones económicas y sociales que presuponen,... están relacionadas con los sistemas de disposiciones *(habitus)* características de las distintas clases y fracciones de clase" [5]. Por tanto, la forma y el contenido cultural funcionan como marcadores de clase [6]. En consecuencia, la concesión de una legitimidad exclusiva a tal sistema de cultura mediante su incorporación al *curriculum* oficial centralizado crea una situación en la que los marcadores del "gusto" se convierten en marcadores de personas. La escuela se convierte en escuela de clase.

La tradición de estudio y activismo que me ha formado se basaba exactamente en estas ideas: las relaciones complejas entre el capital económico y el capital cultural; el papel de la escuela en la reproducción y cuestionamiento de multitud de relaciones desiguales de poder (que, por supuesto, trascienden el aula), y los modos de operar de los contenidos y organización del *curriculum,* la pedagogía y la evaluación en todo ello.

En este preciso momento, hay que abordar los problemas con la máxima seriedad. Es un período —que yo llamo de *restauración conservadora—* en el que los conflictos relativos a la política del conocimiento oficial son graves.

---

[3] Véase: Basil BERNSTEIN (1977): *Class, Codes and Control,* Volumen 3, Nueva York: Routledge; y Michael W. APPLE (primavera de 1988): "Social Crisis and Curriculum Accords", *Educational Theory*, 38, págs. 191-201.

[4] Pierre BOURDIEU (1984): *Distinction*, Cambridge, MA: Harvard University Press, pág. 7.

[5] *Ibid.*, págs. 5-6.

[6] *Ibid.*, pág. 2.

Creo que está en juego la idea misma de educación pública y la de un *curriculum* que responda a las culturas e historias de sectores grandes y en aumento de la población norteamericana. Incluso con la "moderada" administración presidencial demócrata que, en el momento de redactar este libro, gobierna en Washington, muchos de sus compromisos llevan consigo la aceptación de las tendencias de las que hablaré aquí. En realidad, precisamente *porque* ahora hay una administración algo más "moderada" de ámbito nacional debemos pensar con mucho cuidado sobre lo que puede pasar en el futuro, cuando —por razones políticas— se vea empujada en direcciones cada vez más conservadoras, debido a sus débiles compromisos y al creciente poder de los políticos de derechas en el Congreso y en los niveles estatal y local.

Quiero ilustrar estos argumentos mediante un análisis de las propuestas a favor de un *curriculum* nacional y de unos tests de evaluación nacionales, pero, para comprenderlos, debemos pensar en sentido *relacional,* debemos conectar estas propuestas con el programa más general de restauración conservadora. Quiero dejar constancia de que, tras las justificaciones educativas del *curriculum* nacional y de los tests de evaluación nacionales, se esconde un ataque ideológico muy peligroso. Sus efectos serán muy dañinos para quienes más han perdido ya en esta sociedad. Primero, haré algunas advertencias sobre la interpretación. Después, analizaré el proyecto general de la agenda de derechas. En tercer lugar, mostraré las conexiones entre los *curricula* nacionales y los tests de evaluación nacionales y el creciente interés por la privatización y los planes de "elección". Por último, quiero exponer las pautas de beneficios diferenciales que pueden derivarse de todo esto.

La cuestión de un **curriculum** *nacional*

Ante la petición de un *curriculum* nacional, ¿qué postura debemos adoptar quienes nos consideramos incluidos en una larga tradición progresista en educación?

Para empezar, quiero dejar claro que no me opongo, en principio, a un *curriculum* nacional, como tampoco me opongo, en principio, a la idea o a la actividad de administrar tests de evaluación. Sin embargo, quiero presentar un conjunto más coyuntural de argumentos, que se basa en la idea de que, en este momento —dado el equilibrio de fuerzas sociales , existen peligros muy reales ante los que hemos de ser muy conscientes. En este capítulo, me limitaré a los aspectos negativos. Mi cometido es sencillo: suscitar suficientes cuestiones importantes que nos hagan detenernos a pensar las consecuencias de movernos en esta dirección en una época de triunfalismo conservador.

No somos la única nación en la que una coalición en gran medida de derechas ha planteado propuestas de este tipo en su agenda educativa. En Inglaterra, el *curriculum* nacional, que fue introducido por el gobierno de Thatcher, está vigente en su mayor parte. Consiste en "asignaturas troncales y fundamentales", como matemáticas, ciencias naturales, tecnología, historia,

arte, música, educación física y un idioma moderno extranjero. Los grupos de trabajo encargados de determinar las metas estándar, los "objetivos de realización" y los contenidos en cada asignatura ya han presentado sus resultados. Esto va acompañado por un sistema nacional de tests de evaluación de rendimiento —que es caro y, a la vez, detrae una cantidad considerable de tiempo de clase— para todos los alumnos de 7, 11, 14 y 16 años de las escuelas regidas por el Estado [7].

En muchos ámbitos se piensa que debemos seguir los pasos de otras naciones —como Gran Bretaña y, sobre todo, Japón— o nos quedaremos atrás. Sin embargo, es fundamental comprender que nosotros *ya* tenemos un *curriculum* nacional, aunque está determinado por el complicado nexo existente entre las políticas estatales de adopción de libros de texto y el mercado editorial de dichos libros [8]. En consecuencia, tenemos que plantearnos si un *curriculum* nacional —que, sin duda, está vinculado a un sistema de objetivos nacionales y a unos instrumentos de evaluación normalizados para todo el ámbito nacional (con toda probabilidad, tests de evaluación estandarizados, por razones de tiempo y de dinero)— es *mejor* que un *curriculum* nacional algo más oculto, establecido por la adopción de libros de texto de algunos estados (como California y Texas, que controlan entre el 20 y el 30% del mercado de libros de texto) [9]. A pesar de la existencia de este *curriculum* nacional oculto, sigue extendiéndose la sensación de que es esencial un conjunto estandarizado de objetivos y orientaciones curriculares nacionales para "elevar los niveles" y para responsabilizar a las escuelas del rendimiento de sus alumnos o de sus malos resultados.

Es cierto que muchas personas de muy diversas posturas educativas y políticas coinciden en reclamar unos niveles más altos, unos *curricula* más rigurosos de ámbito nacional y un sistema de tests de evaluación nacionales. Sin embargo, nosotros tenemos que plantear siempre una pregunta: ¿qué grupo lidera esta tentativa de "reforma"? Por supuesto, ésta lleva a otra pregunta, más amplia: ¿quién resultará beneficiado y quién perjudicado como consecuencia de todo esto? Yo sostengo que, por desgracia, los grupos de derechas están fijando la agenda política en educación y que, en general, se reproducirá en este campo el mismo modelo de beneficios que ha caracterizado casi todas las áreas de la política social, en la que el 20% superior de la población acapara el 80% de los beneficios 1o.

[7] Geoff WHITTY (1992): "Education, Economy, and National Culture", en: Robert BOCOCK y Kenneth THOMPSON (eds.): *Social and Cultural Forms of Modernity*, Cambridge, Polity Press, página 292.

[8] Véanse: APPLE: *Teachers and Texts*; y Michael APPLE y Linda CHRISTIAN-SMITH (eds.) (1990): *The Politics of the Textbook*, Nueva York: Routledge.

[9] *Ibid.*

[10] Véase el Capítulo IV de este libro. Véanse también: Sheldon H. DANZIGER y Daniel WEINBERG (eds.) (1986): *Fighting Poverty: What Works and What Doesn't*, Cambridge: Harvard University Press; y Gary BURTLESS (ed.) (1990): *A Future of Lousy Jobs?*, Washington: The Brookings Institution.

Sin duda, tenemos que ser muy cautos con la falacia genética, el supuesto de que, ***por el hecho*** de que una política o práctica tenga sus orígenes en una postura desagradable, estará fundamentalmente determinada, en todos sus aspectos, por su origen en esa tradición. Pensemos en Edward L. **THORNDIKE**, uno de los psicólogos de la educación más influyentes de principios del siglo xx. El hecho de que sus convicciones sociales fuesen, a menudo, repugnantes —con su participación en el movimiento eugenésico popular y sus ideas de las jerarquías raciales, de género y de clase social— no invalida necesariamente todos y cada uno de los movimientos de su investigación sobre el aprendizaje. Aunque no soy en absoluto partidario de este paradigma de investigación —y sus consecuencias epistemológicas y sociales siguen siendo acreedoras de una crítica fundamental[11], la oposición al mismo requiere un tipo de argumento diferente a los que tuvo como base en su origen (de hecho, podemos encontrar a algunos educadores progresistas del pasado que se basaron en **THORNDIKE** para apoyar algunas reivindicaciones sobre lo que habría que transformar en el ***curriculum*** y la pedagogía).

Por supuesto, los defensores de un ***curriculum*** nacional no sólo son los que se identifican con el proyecto de derechas. Otros, que se han identificado históricamente con un plan más liberal, se han pronunciado a favor del mismo[12]. **SMITH**, O'DAY y **COHEN** tienen una idea positiva del ***curriculum*** nacional, aunque lo toman con cautela. Un ***curriculum*** nacional supondría inventar unos exámenes nuevos; tarea difícil, desde los puntos de vista técnico, conceptual y político. Requeriría la enseñanza de contenidos más rigurosos y, en consecuencia, obligaría a los profesores a llevar a cabo un trabajo más exigente y estimulante. Nuestros profesores y administradores tendrían que "profundizar en sus conocimientos de las materias académicas y modificar sus concepciones del saber". Habría que pensar en una enseñanza y un aprendizaje "más activos e inventivos". Los profesores, administradores y alumnos tendrían que "hacerse más previsores, cooperativos y participativos"[13].

En palabras de **SMITH, O'DAY** y **COHEN:**

> La conversión a un *curriculum* nacional sólo tendría éxito si el trabajo de conversión se concibiera y emprendiera como una gran y cooperativa empresa de aprendizaje. Esa empresa fracasaría desgraciadamente si se concibiese y organizase principalmente como un proceso técnico de elaboración de nuevos exámenes y materiales, "difundiéndolos" o implementándolos a continuación[14].

[11] Véase, pág. ej.: Stephen Jay GOULD (1981): *The Mismeasure of Man*, Nueva York: W. W. Norton. Para este fin, son esenciales las críticas feministas de la ciencia. Véanse, por ejemplo: Donna HARAWAY (1989): *Primate Visions*, Nueva York: Routledge; Sandra HARDING y Jean F. BARR (eds.) (1987): *Sex and Scientific Inquiry*, Chicago: University of Chicago Press; Nancy TUANA (ed.) (1989): *Feminism and Science*, Bloomington: Indiana University Press; y Sandra HARDING (1991): *Whose Science, Whose Knowledge?*, Ithaca: Cornell University Press.

[12] Marshall S. SMITH, Jennifer O'DAY y David K. COHEN (invierno de 1990): "National Curriculum, American Style: What Might It Look Like?", *American Educator*, 14, págs. 10-17, 40-47.

[13] *Ibid.*, pág. 46.

[14] *Ibid.*

Y continúan:

> Un *curriculum* nacional eficaz y valioso exigiría también la creación de una nueva trama mayor de relaciones social e intelectual. Por ejemplo, el contenido y la pedagogía de la formación del profesorado tendrían que estar íntimamente relacionados con el contenido y la pedagogía del *curriculum* de las escuelas. El contenido y la pedagogía de los exámenes tendrían que estar vinculados a los del *curriculum* y la formación del profesorado. En la actualidad, no existen esas conexiones [15].

Los autores concluyen diciendo que un sistema revitalizado de este tipo, en el que se implantase esa clase de coordinación, "no será fácil, rápido ni barato", sobre todo si ha de preservar la variedad y la iniciativa. "Si los norteamericanos siguen queriendo una reforma educativa barata, el *curriculum* nacional sería un error" [16]. Sobre este último aspecto, estoy absolutamente de acuerdo.

Sin embargo, ellos no aprecian en grado suficiente que gran parte de lo que temen ya está en marcha en la misma red de relaciones que proponen. Más importante aún, no prestan suficiente atención a lo que constituye el mayor peligro: las conexiones entre el *curriculum* nacional, los tests de evaluación nacionales y la agenda general de derechas. Me ocuparé de esto a continuación.

Entre el neoconservadurismo y el neoliberalismo

La propia denominación de "conservadurismo" anuncia la interpretación de su agenda: conservar. Sin duda, hay otras interpretaciones posibles. De forma un tanto retorcida, podría alguien decir que el conservadurismo cree que no debe hacerse nada por primera vez [17]. Sin embargo, esto no es cierto, porque, con el ascenso de la derecha en muchas naciones, estamos asistiendo a un proyecto mucho más activista. En la actualidad, la política conservadora es, en gran medida, la política del cambio; es evidente que la idea de "no hacer nada por primera vez" no constituye una explicación suficiente de lo que está sucediendo en educación y en otros campos [18].

De hecho, el conservadurismo significa cosas distintas en momentos y lugares diferentes. Aveces, supone acciones defensivas; en otras ocasiones, supone tomar la iniciativa contra el *statu quo* [19]. Hoy día, estamos presenciando ambas cosas.

Por eso, es importante considerar el contexto social global en que se desarrolla la política actual del conocimiento oficial. Se ha producido una rup-

[15] *Ibid.*
[16] *Ibid.*
[17] Ted HONDERICH (1990): *Conservatism*, Boulder: Westview, pág. 1.
[18] *Ibid.*, pág. 4.
[19] *Ibid.*, pág. 15.

tura del acuerdo que presidió gran parte de la política educativa desde la Segunda Guerra Mundial. Diversos grupos poderosos dentro del gobierno y la economía, y dentro de los movimientos sociales "populistas autoritarios" 20 han redefinido —a veces de forma muy regresiva— los términos del debate sobre la educación, el bienestar social y otras áreas del bien común. Se está transformando el ***para qué*** de la educación. Ya no se considera la educación como un aspecto de la alianza social en la que se reúnen muchos grupos "minoritarios"[21], —mujeres, profesores, activistas comunitarios, legisladores progresistas, funcionarios gubernamentales y otros— para proponer políticas socialdemócratas (limitadas) para las escuelas: ampliar las oportunidades educativas, tratar de igualar los resultados, elaborar programas especiales de educación bilingüe y multicultural, etcétera. Como señalé en el Capítulo Primero, se ha constituido una nueva alianza, cuyo poder está aumentando en la política educativa y social. Este bloque de poder combina los negocios con la Nueva Derecha y con los intelectuales neoconservadores. Sus intereses tienen menos que ver con las oportunidades de desarrollo en la vida de las mujeres, de las personas de color o de los trabajadores. En cambio, aspira a establecer las condiciones educativas que cree necesarias tanto para incrementar la competitividad internacional, los beneficios y la disciplina como para hacernos regresar a un pasado utópico del hogar, la familia y la escuela "ideales"[22]

Podemos apreciar la fuerza de esta alianza en un conjunto de políticas y propuestas educativas: 1) programas que favorecen la "elección", como los planes relativos a los cheques escolares y a los créditos para el abono de tasas, de manera que las escuelas se asimilen más a la economía de libre mercado, absolutamente idealizada; ***2)*** el movimiento, en los ámbitos nacional y estatal, que se extiende por todo el país, para "elevar los niveles" e imponer las "competencias" y objetivos y conocimientos curriculares básicos, tanto de profesores como de alumnos, mediante la implementación de sistemas de tests de evaluación nacionales y estatales; 3) los ataques, cada vez más eficaces, contra el ***curriculum*** escolar, por su "sesgo" antifamiliar y contra la libre empresa, su humanismo secular, su falta de patriotismo y su supuesto descuido del conocimiento y los valores de la "tradición occidental" y del "conocimiento real", y 4) la creciente presión para convertir la satisfacción de las necesidades de las empresas e industrias en los objetivos primarios de la escuela[23]

Esencialmente, la nueva alianza a favor de la restauración conservadora ha integrado la educación en un vasto conjunto de compromisos ideológicos. Los objetivos de la alianza en educación son los mismos que orientan sus

[20] Véase: APPLE (1993): *Official Knowledge.*

[21] Pongo aquí entre comillas la palabra "minoritarios" para recordarnos que la inmensa mayoría de la población mundial está compuesta por personas de color. Sería muy saludable, para nuestras ideas sobre la cultura y la educación, no perder de vista este hecho.

[22] APPLE: *Official Knowledge.*

[23] APPLE: *Teachers and Texts*; y APPLE: *Official Knowledge.*

metas económicas y de bienestar social: la expansión del "libre mercado", la drástica reducción de las responsabilidades gubernamentales con respecto a las necesidades sociales (aunque la administración Clinton, al principio, mediara en esto de forma simbólica y no muy extensiva, y tampoco demasiado costosa), el reforzamiento de estructuras de movilidad fuertemente competitivas, la reducción de las expectativas de las personas en relación con la protección económica y la popularización de lo que es, sin ambages, una forma de pensamiento social darwinista[24]

Como he expresado detalladamente en otro lugar, la derecha política de los Estados Unidos ha tenido mucho éxito a la hora de recabar apoyos *contra* el sistema educativo y sus trabajadores, exportando a menudo la crisis de la economía a las escuelas. Así, uno de sus logros principales ha consistido en trasladar la culpa del desempleo y del subempleo, de la pérdida de competitividad económica y de la supuesta ruptura de los valores y normas "tradicionales" de la familia, la educación y el trabajo asalariado y no asalariado *de* las políticas económica, cultural y social de los grupos dominantes *a* la escuela y a otros organismos públicos. Como dije en el Capítulo Primero, ahora lo "público" es el centro de todos los males; lo "privado" es el centro de todo lo que es bueno[25]

La restauración conservadora, tanto en los Estados Unidos como en Gran Bretaña, se caracteriza por cuatro tendencias: privatización, centralización, orientación hacia las profesiones *(vocationalization)* y diferenciación[26]. Son, en gran medida, los resultados de las diferencias existentes entre las alas más poderosas de esta alianza —el neoliberalismo y el neoconservadurismo— a las que me referí antes.

El neoliberalismo tiene una visión del Estado caracterizada por su debilidad. Se considera que una sociedad que deja que la "mano invisible" del libre mercado guíe *todos* los aspectos de sus formas de interacción social es, a la vez, eficiente y democrática. Por otra parte, el neoconservadurismo se rige por una visión del Estado fuerte en determinadas áreas, en especial respecto a la política de las relaciones con el cuerpo, de género y raciales; con las normas, los valores y la conducta, y con el tipo de saber que hay que transmitir a las generaciones futuras[27]. Estas dos posturas no se emparejan con facilidad en la coalición conservadora.

En consecuencia, el movimiento de derechas es contradictorio. ¿Acaso no tiene algo de paradójica la vinculación de los sentimientos de pérdida y de

[24] Ann BASTIAN, Norm FRUCHTER, Marilyn GITTELL, Colin GREER y Kenneth HASKINS (1986): *Choosing Equality*, Filadelfia: Temple University Press.

[25] Véase: Michael W. APPLE (1985): *Education and Power*, Nueva York: Routledge.

[26] Andy GREEN: "The Peculiarities of English Education", en: Education Group II (eds.) (1991): *Education Limited*, Londres: Unwin Hyman, pág. 27.

[27] Allen HUNTER (1988): *Children in the Service of Conservatism*, Madison: Universidad de Wisconsin, Madison Law School, Institute for Legal Studies. En realidad, el neoliberalismo no ignora la idea de un Estado fuerte, pero pretende limitarlo a áreas específicas (por ej.: defensa de los mercados).

nostalgia con la imprevisibilidad del mercado, "reemplazando la pérdida por el flujo sin límites"? [28] Las contradicciones entre los elementos neoconservadores y neoliberales de la coalición de derechas se "resuelven" mediante la política que Roger DALE ha denominado *modernización conservadora* [29]. Esa política se ocupa de:

> **"liberar" a los individuos a efectos económicos al tiempo que se les controla a efectos sociales; en realidad, en la medida en que la "libertad" económica incrementa las desigualdades, es probable que aumente la necesidad de control social. Un "Estado pequeño y fuerte" limita el ámbito de sus actividades transfiriendo al mercado, que defiende y justifica, tantas actividades de bienestar [y otras] como sea posible. En educación, la nueva fe en la competencia y en la elección no es generalizada; en lugar de eso, "lo que se pretende es un sistema dual, polarizado entre... las escuelas afectadas por el mercado y las escuelas de mínimos" 30**

Es decir, habrá un sector relativamente menos reglamentado y cada vez más privatizado para los hijos de los más poderosos. Para el resto —y el *status* económico y la composición racial de las personas de, por ejemplo, nuestras zonas urbanas que asistan a estas escuelas de mínimos son por completo previsibles , las escuelas estarán rígidamente controladas y reglamentadas, seguirán padeciendo una deficiente financiación y sus empleados continuarán sometidos a unos sueldos en absoluto decentes.

Uno de los efectos principales de la combinación de la mercantilización y del Estado fuerte es "la retirada de las políticas educativas de los debates públicos." Es decir, la elección se deja en manos de los padres y "la mano oculta de las consecuencias imprevistas hace el resto". En ese proceso, se atrofia la misma idea de educación como formando parte de la esfera política *pública,* en la que se debatan públicamente sus medios y fines [31]

Entre los intentos democráticos de reforzar los derechos de las personas sobre las políticas y prácticas de escolarización, y la insistencia neoliberal en la mercantilización y la privatización hay importantes diferencias. El objetivo de la primera es *ampliar la política,* para "revivificar la práctica democrática, hallando formas de reforzar la discusión, el debate y la negociación públicos". Está intrínsecamente basado en una visión de la democracia considerada como práctica educativa. Por otra parte, la segunda trata de *contener la política.* Pretende *reducir toda la política a la economía,* a una ética de "elección"

[28] Richard JOHNSON (1991): "A New Road to Serfdom?", en: Education Group II: *Education Limited*, pág. 40.

[29] Citado en: Tony EDWARDS, Sharon GEWIRTZ y Geoff WHITTY (1992): "Whose Choice of Schools?", en: Madeleine ARNOT y Len BARTON (eds.): *Voicing Concerns: Sociological Perspectives on Contemporary Educational Reforms*, Londres: Triagle Books, pág. 156.

[30] *Ibid.* Los autores citan, tomándolo de: Roger DALE (1989): "The Thatcherite Project in Education", *Critical Social Policy, 9* (3).

[31] "Introduction to Part Three-Alternatives: Public Education and a New Professionalism", en Education Group II: *Education Limited*, pág. 268.

y de "consumo" [32]. El mundo se convierte fundamentalmente en un vasto supermercado.

La ampliación del sector privado, de manera que la compraventa —en una competencia de ámbito mundial— constituya la ética dominante de la sociedad, lleva consigo una serie de proposiciones íntimamente relacionadas. Supone que, en estas condiciones, habrá más individuos motivados para trabajar más duramente. Después de todo, "ya sabemos" que los funcionarios públicos son ineficaces y perezosos, mientras que las empresas privadas son eficientes y activas. Se asume que el interés y la competitividad son los motores de la creatividad. Para modificar lo que tenemos ahora, se crean y utilizan más conocimientos, más experimentación. En ese proceso, se gasta menos. La oferta y la demanda se mantienen en una especie de equilibrio. De ese modo, se crea una máquina más eficiente, que minimiza los costes administrativos y, en último término, distribuye mejor los recursos [33]

Esto, por supuesto, no significa que se privilegie a los menos. Sin embargo, equivale a decir que todo el mundo, sin excepción, tiene derecho a escalar la cara norte del Eiger o el monte Everest, siempre que el interesado sea un escalador muy bueno y tenga los recursos institucionales y financieros necesarios para hacerlo [34]

Por tanto, en una sociedad conservadora, el acceso a los recursos privados de la sociedad (y recordemos que se trata de hacer que casi *todos* los recursos de la sociedad sean privados) depende, en gran medida, de la capacidad para pagar de los sujetos. Y esto depende de que la persona en cuestión pertenezca a la *clase empresarial o de elevado poder adquisitivo.* Por otra parte, el acceso a los recursos públicos de la sociedad (ese sector en rápida contracción) depende de la necesidad [35]. **En una sociedad conservadora, se maximiza el primero y se minimiza el segundo.**

No obstante, en gran parte de sus argumentos y políticas, el conservadurismo de la alianza conservadora no depende sólo de una determinada visión de la naturaleza humana, según la cual primaría en ella el interés propio. Ha ido más allá; se ha propuesto degradar esa naturaleza humana, obligar a todas las personas a adaptarse a lo que, en principio, sólo se presumía que fuese cierto. Por desgracia, en gran parte ha tenido éxito. Cegados, quizá, por su propia visión absolutista y reductiva de lo que significa ser humano, muchos de nuestros "líderes" políticos no son capaces de percatarse de lo que han hecho. Ellos se han propuesto, agresivamente, hundir el carácter de un pueblo [36], atacando, al mismo tiempo, por su presunta falta de valores y de carácter, a los pobres y a quienes carecen de derechos.

Aquí comienza a aparecer mi cólera. Espero que me perdonen; pero, si

[32] JOHNSON: "A New Road to Sefdom?", pág. 68.
[33] HONDERICH: *Conservatism*, pág. 104.
[34] *Ibid.*, págs. 99-100.
[35] *Ibid.*, pág. 89.
[36] *Ibid.*, pág. 81.

no podemos encolerizarnos por las vidas de nuestros niños, ¿qué motivo hace falta para ello?

Curriculum, *tests de evaluación y cultura común*

Como nos recuerda WHITTY, lo que sorprende de las políticas de la coalición de derechas es su capacidad para conectar la importancia concedida al conocimiento y los valores, a la autoridad, a los estándares y a la identidad nacional tradicionales de los neoconservadores y populistas autoritarios, destacando los neoliberales en la extensión a todas las áreas de nuestra sociedad de los principios que rigen el mercado [37]. Así, es posible que el *curriculum* nacional —unido a estándares nacionales rigurosos y a un sistema de tests de evaluación del rendimiento— se oriente, al mismo tiempo, a la "modernización" del *curriculum* y la "producción" eficiente de mejor "capital humano" y a representar el ansia nostálgica de un pasado idealizado [38]. Cuando se vincula a un programa de políticas mercantiles, como los planes relativos a los cheques escolares y a la elección, ese sistema nacional de niveles, tests de evaluación y *curricula* —aunque quizá sea internamente inconsistente constituye un compromiso ideal en el seno de la coalición de derechas.

Pero todavía podríamos preguntar: ¿acaso un *curriculum* nacional unido a un sistema nacional de tests de evaluación del rendimiento no contradice, en la práctica, la importancia que se otorga, al mismo tiempo, a la privatización y a la elección de escuela? ¿Es posible llevar a cabo ambas cosas al mismo tiempo? Tengo que señalar que esta aparente contradicción no es tan rotunda como parece. Para ciertos elementos poderosos de la coalición conservadora, la transferencia de poder del nivel local al central no es un objetivo necesario a largo plazo, aunque sí lo piensen así algunos neoconservadores que están a favor de un Estado fuerte, cuando se trata de moralidad, valores y estándares. En cambio, aquéllos preferirían descentrar ese poder y redistribuirlo de acuerdo con las fuerzas del mercado y, de ese modo y tácitamente, debilitar a quienes ya tienen menos poder, aunque utilizando la retórica de la capacitación del "consumidor" para la acción. En parte, tanto el *curriculum* como los tests de evaluación nacionales pueden considerarse como "concesiones necesarias para conseguir este objetivo a largo plazo" [39].

En una época de pérdida de legitimidad del gobierno y de crisis en las relaciones educativas de autoridad, el gobierno tendría que demostrar que hace algo para elevar los niveles educativos. Después de todo, esto es exactamente lo que promete ofrecer a los "consumidores" de educación. En esta situación, el *curriculum* nacional es fundamental. Su principal valor no radica en su presunto fomento de los objetivos y contenidos estandarizados y de los

[37] WHITTY: "Education, Economy, and National Culture", pág. 294.
[38] *Ibid.*
[39] GREEN: "The Peculiarities of English Education", pág. 29.

niveles de rendimiento en las áreas consideradas más importantes —objetivo que no debe despreciarse por completo. El papel principal que desempeña el *curriculum* nacional consiste en *proporcionar el marco de referencia dentro del cual puedan funcionar los tests de evaluación nacionales.* Facilita el establecimiento de un procedimiento que daría a los consumidores unas "etiquetas de calidad" de las escuelas, de manera que las "fuerzas del libre mercado" actuaran en la mayor medida posible. Si hemos de tener un mercado libre de educación, en el que se presente al consumidor un conjunto de posibilidades atractivas para su "elección", tanto el *curriculum* nacional como, sobre todo, los tests de evaluación nacionales funcionarán como "comité estatal de vigilancia" para controlar los "peores excesos" del mercado [40].

Sin embargo, seamos sinceros respecto a nuestra propia historia. Incluso contando con la presunta importancia concedida a las "carpetas de seguimiento del alumno *(portfolios)*"[*] y demás formas más flexibles de evaluación de algunos educadores, no existen en absoluto datos que respalden la esperanza de que acabarán estableciéndose de forma permanente —aunque sólo sea por el tiempo y el gasto que suponen— y que no serán más que otro sistema de tests estandarizados de lápiz y papel.

Por otra parte, tiene que quedarnos absolutamente clara la función social de esta clase de propuestas. Un *curriculum* nacional puede considerarse como una estratagema para pedir cuentas, para ayudarnos a establecer criterios que ayuden a los padres a evaluar las escuelas. Pero también pone en marcha un sistema de clasificación y ordenación de los niños más rígido que nunca. Uno de sus papeles primordiales consistirá en operar como "un mecanismo para diferenciar de forma más taxativa a los niños con respecto a normas prefijadas, *cuyos significados y derivaciones sociales no podrán someterse a examen*"[41].

Por tanto, aunque quienes proponen un *curriculum* nacional puedan considerarlo como un medio para crear cohesión social y darnos a todos la capacidad para perfeccionar nuestras escuelas, midiéndolas con criterios "objetivos", los efectos serán los opuestos. Los criterios pueden parecer objetivos, pero los resultados no lo serán, habida cuenta de las diferencias existentes en relación con los recursos y con la segregación de clases y razas. En vez de la cohesión cultural y social, las diferencias entre "nosotros" y los "demás", producidas por la situación social, se harán aún más fuertes y los antagonismos sociales concomitantes y la destrucción cultural y económica se agravarán (esto también se aplica al actual encaprichamiento por la educación

[40] *Ibid.* Aquí, estoy haciendo una explicación "funcional" y no necesariamente "intencional". Véase: Daniel LISTON (1988): *Capitalist Schools*, Nueva York: Routledge. Véase una interesante exposición sobre cómo esos programas de tests de evaluación pueden oponerse, en la práctica, a unos esfuerzos más democráticos de reforma escolar en: Linda DARLING-HAMMOND (marzo-abril 1992): "Bush's Testing Plan Undercuts School Reforms", *Rethinking Schools*, 6, pág. 18.

[*] Portfolios: *Carpetas de seguimiento del alumno,* en las que se van almacenando todos los trabajos que éste lleva a cabo durante el curso. (*N. del R.*)

[41] JOHNSON: "A New Road to Serfdom?", pág. 79.

basada en los resultados, una nueva expresión para referirse a versiones más antiguas del control y la estratificación educativos).

Richard JOHNSON **nos ayuda a entender los procesos sociales que operan aquí:**

> Esta nostalgia por la "cohesión" es interesante, pero el gran engaño es que todos los alumnos —negros y blancos, de clase trabajadora, pobres y de clase media, chicos y chicas— recibirán el *curriculum* de la misma forma. En realidad, se leerá de diferentes modos, según la situación de los alumnos en cuanto a sus relaciones sociales y cultura. En una sociedad heterogénea, un *curriculum* común no es una receta para la "cohesión", sino para la resistencia y la renovación de las divisiones. Dado que siempre descansa sobre sus propios fundamentos culturales, colocará a los alumnos, no según su "capacidad", sino según clasifiquen sus comunidades culturales respectivas los criterios considerados "estándar". Un *curriculum* que no "se explique a sí mismo", que no sea irónico o autocrítico, siempre producirá este efecto [42]

Todos estos aspectos son significativos, en particular, la petición de que todos los *curricula* se *expliquen a sí mismos.* En las sociedades complejas como la nuestra, divididas por el poder diferencial, la única clase de "cohesión" posible es aquélla en la que reconozcamos sin tapujos las diferencias y las desigualdades. Por tanto, no debe presentarse el *curriculum* como "objetivo", sino *subjetivizarse* constantemente. Es decir, debe "reconocer sus propias raíces" en la cultura, la historia y los intereses sociales a partir de los que surge. En consecuencia, no homogeneizará esta cultura, historia e intereses sociales, ni homogeneizará a los alumnos. El "mismo tratamiento" para todos los sexos, razas y caracteres étnicos o clases sociales no es en absoluto el mismo. Un *curriculum* y una pedagogía democráticos deben comenzar reconociendo "las distintas situaciones sociales y repertorios culturales presentes en las aulas y las relaciones de poder que existen entre ellos". En consecuencia, si nos preocupa "un tratamiento que sea de verdad igual" —como creo que debe ser , tenemos que basar el *curriculum* en el reconocimiento de esas diferencias que capacitan e incapacitan a nuestros estudiantes para la acción de forma evidente [43]

FOUCAULT **nos recordaba que, si queremos comprender cómo funciona el poder, miremos a los márgenes, observemos el conocimiento, las ideas que tienen de sí mismos y las luchas de quienes los grupos poderosos de esta sociedad han clasificado como "el otro"** [44]**. La Nueva Derecha y sus aliados han creado grupos enteros de estos "otros": personas de color, mujeres que rehúsan aceptar el control externo de sus vidas y cuerpos, homosexuales y lesbianas, los pobres y, como conozco por mi propia biografía, la vibrante cul-**

[42] *Ibid.*, págs. 79-80.

[43] *Ibid.*, pág. 80. Véase también: Elizabeth ELLSWORTH (agosto 1989): "Why Doesn't This Feel Empowering?", *Harvard Educational Review*, 59, págs. 297-324.

[44] Véase: Steven BEST y Douglas KELLNER (1991): *Postmodern Theory: Critical Interrogations*, Londres: Macmillan, págs. 34-75.

tura de la vida de la clase trabajadora (y la lista podría continuar). El diálogo curricular puede avanzar si se parte del reconocimiento de estas diferencias. Ese diálogo nacional comienza con la exploración concreta y pública de "cómo estamos situados de forma diferente en la sociedad y la cultura." Lo que la Nueva Derecha impide —el conocimiento de los márgenes, de cómo están indisolublemente ligados la cultura y el poder— se convierte aquí en un conjunto indispensable de recursos[45]

No cabe duda de que el ***curriculum*** nacional propuesto reconocería algunas diferencias de las señaladas. Pero, como Linda CHRISTIAN-SMITH y yo afirmamos en ***The Politics of the Textbook,*** el ***curriculum*** nacional sirve tanto para reconocer la diferencia como, al mismo tiempo, para recuperarla dentro del presunto consenso que existe en torno a lo que deberíamos enseñar[46]. Forma parte de un intento de recrear el poder hegemónico que los movimientos sociales han fracturado de forma parcial.

La misma idea de una cultura común sobre la que ha de construirse un ***curriculum*** nacional —tal como lo definen los neoconservadores— constituye una forma de política cultural. En la inmensa diversidad lingüística, cultural y religiosa que estructura la creatividad y el flujo constantes en los que vivimos, la política cultural de la derecha trata de "anular" esa diversidad. Pensar que se restaura una cultura común supone, en realidad, que se ***inventa,*** de forma muy parecida a como E. D. HIRSCH ha tratado de hacer en su parodia de lo que significa estar alfabetizado[47]. En los Estados Unidos, nunca ha existido una cultura uniforme, sino sólo una versión selectiva, una tradición inventada que se reinstala (aunque de formas diferentes) en momentos de crisis económica y de crisis de las relaciones de autoridad, que amenazan la hegemonía de quienes dominan en los planos cultural y económico.

La expansión de voces en el ***curriculum*** y las vehementes respuestas de la derecha son fundamentales a este respecto. Los ***curricula*** multiculturales y antirracistas suponen un desafío al programa de la Nueva Derecha, desafío que atenta contra el núcleo central de su visión. Un ***curriculum*** nacional, monocultural en gran medida (que trata la diversidad centrándose en el siempre ideológico "nosotros", limitándose, en consecuencia y por regla general, simplemente a mencionar "las aportaciones" de las personas de color, las mujeres y los "demás" o creando una falsa lógica de equivalencia en la que "todos nosotros somos inmigrantes"), resalta el mantenimiento de las jerarquías vigentes en lo que se considera conocimiento oficial, la revivificación de los valores y normas occidentales "tradicionales", la vuelta a una pedagogía "disciplinada" (y podríamos decir que, en gran medida, masculinista), etcéte-

[45] Richard JOHNSON: "Ten Theses on a Monday Morning", en Education Group II: *Education Limited*, pág. 320.

[46] Véanse: APPLE y CHRISTIAN-SMITH (eds.): *The Politics of the Textbook*. APPLE: *The Official Knowledge*; y WHITTY: "Education, Economy and National Culture", pág. 290.

[47] JOHNSON: "Ten Theses on a Monday Morning", pág. 319. Véase: E. D. HIRSCH, Jr. (1986): *Cultural Literacy*, Nueva York: Houghton-Mifflin.

ra. Una amenaza dirigida contra cualquiera de esos aspectos es también una amenaza contra toda la cosmovisión de la derecha [48].

La idea de una "cultura común" —en forma de la tradición occidental idealizada de los neoconservadores (o incluso en las añoranzas de algunos socialistas)— no da, por tanto, suficiente campo a la inmensa heterogeneidad cultural de una sociedad que extrae sus tradiciones culturales de todo el mundo. La tarea de defender la educación pública como *pública,* merecedora de un apoyo generalizado "de un pueblo en extremo diverso y profundamente dividido, supone mucho más que la restauración" [49].

En Inglaterra, el debate es similar. La derecha considera que el *curriculum* nacional es esencial para impedir el relativismo. Para la mayoría de sus defensores, un *curriculum* común debe transmitir básicamente tanto la "cultura común" como la elevada cultura que ha surgido de aquélla. Todo lo demás se traducirá en incoherencia, en negación de la cultura, en un mero "vacío". En consecuencia, la cultura nacional se "define en términos exclusivos, nostálgicos y, con frecuencia, racistas" [50]. El análisis que Richard JOHNSON hace de este proceso pone de manifiesto su lógica social:

> En formulaciones como éstas, se piensa en la cultura como un modo de vida o tradición homogénea, no como una esfera de diferencia, relaciones o poder. No se reconoce en absoluto la diversidad real de orientaciones sociales y culturas dentro de un determinado estado-nación o pueblo. En cambio, se instala una versión selectiva de una cultura nacional como condición absoluta de cualquier identidad social. La adopción, mezcla y fusión de elementos de diferentes sistemas culturales, un lugar común en la práctica cotidiana en sociedades como [la nuestra], es impensable en este marco o se considera como un tipo de error cultural que no produce más que un vacío. Por tanto, las "opciones" son... una cultura nacional o ninguna cultura en absoluto [51].

Aquí, es posible que el subtexto racial se encuentre bajo la superficie, pero está presente de forma significativa [52]

[48] JOHNSON: "A New Road to Serfdom?", pág. 51. Véase también: Susan ROSE (1988): *Keeping Them Out of the Hands of Satan*, Nueva York: Routledge.

[49] "Preface", Education Group II (eds.): *Education Limited*, pág. X. Hablando de Gran Bretaña, aunque podría decirse casi lo mismo de los Estados Unidos, Homi BHABHA plantea bien el sentido internacional: "La metrópoli occidental debe hacer frente a su historia postcolonial, contada por los muchos emigrantes y refugiados de postguerra, como narración indígena o nativa *propia de su identidad nacional*; y las palabras, tartamudeantes y ebrias, de Mr. "Whiskey" Sisodia, de *The Satanic Verses*, aclaran la razón de esta situación: 'El problema con los *inglegleses* es que su *his historia* ocurrió allende los mares, de modo que *nono* saben qué significa'." Véase: Homi K. BHABHA (1994): *The Location of Culture*, Nueva York: Routledge, pág. 6.

[50] JOHNSON: "A New Road to Serfdom?", pág. 71.

[51] *Ibid.*

[52] Véanse unos análisis más completos de los subtextos raciales de nuestras políticas y prácticas en: Michael OMI y Howard WINANT (1994) (2.ª ed.): *Racial Formation in the United States*, Nueva York: Routledge; y Cameron MCCARTHY y Warren CRICHLOW (eds.) (1993): *Race, Identity and Representation in Education*, Nueva York: Routledge.

Podríamos decir muchas más cosas. Sin embargo, hay una perfectamente clara. El *curriculum* nacional es un mecanismo para el control político del conocimiento [53]. Para entender esto por completo, tenemos que percatarnos de su lógica subyacente de falso consenso. Una vez establecido, no habrá muchas posibilidades de vuelta atrás. Puede modificarse por los conflictos que suscite su contenido, pero su política radica en el establecimiento del mismo. Cuando ya se haya establecido, no cabe duda de que se endurecerá al vincularse con un sistema masivo de tests de evaluación nacionales. Cuando esto se conecta con las demás partes del plan de derechas —mercantilización y privatización— tendremos suficientes razones para imponernos una pausa, sobre todo teniendo en cuenta los avances conservadores, cada vez más fuertes, en los niveles local, regional y estatal.

¿A quién benefician?

Queda una cuestión final, que insinué antes. Dado que, en estas tentativas para "reformar" nuestro sistema educativo y su *curriculum,* enseñanza y políticas y prácticas de evaluación, el liderazgo corre a cargo de la coalición de derechas, tenemos que preguntar: "¿de quiénes son estas reformas?", y "¿a quién benefician?"

En realidad, ésta es una reforma barata. Un sistema de *curriculum y* de tests de evaluación nacionales no puede paliar, sino ratificar y exacerbar las diferencias de género, raza y clase social a falta de recursos suficientes, tanto humanos como materiales. Por tanto, cuando la crisis fiscal de la mayoría de nuestras áreas urbanas es tan grave que es necesario dar clase en gimnasios y pasillos, cuando muchas escuelas carecen de fondos suficientes para permanecer abiertas 180 días al año, cuando los edificios están literalmente desintegrándose ante nuestros ojos [54], cuando, en algunas ciudades, tres clases tienen que compartir un mismo conjunto de libros de texto en el nivel elemental [55] —y podríamos seguir—, no pasa de ser un sueño fantástico la idea de que unos tests de evaluación más estandarizados y unas orientaciones curriculares nacionales sean la respuesta adecuada. Como demostraré en el Capítulo IV, con la destrucción de la infraestructura económica de estas mismas ciudades por medio de la fuga de capitales, con una tasa de desempleo juvenil cercana al 75% en muchas de ellas, con una asistencia sanitaria casi inexistente, con unas vidas carentes a menudo de esperanza de cambio significativo a causa de lo que podríamos llamar sencillamente la pornografía de la pobreza, suponer que el establecimiento de unos criterios curriculares basados en visiones culturales problemáticas y unos tests de evaluación más rigurosos conseguirán algo más que etiquetar a los estudian-

[53] JOHNSON: "A New Road to Serfdom?", pág. 82.
[54] Véase: APPLE: *Official Knowledge.*
[55] Véanse las apremiantes descripciones de Jonathan KOZOL (1991): *Savage Inequalities,* Nueva York: Crown.

tes pobres de un modo en apariencia más neutral es no entender en absoluto la situación. Sólo llevará a echar más culpas a los alumnos y padres pobres y, sobre todo, a las escuelas a las que asisten. Además, su instauración será muy cara. Añadamos cheques y los planes de "elección" con una aprobación pública aún más general.

Llegados aquí, resulta muy útil el análisis de la complejidad de esta situación y de sus resultados finales que hace Basil BERNSTEIN. Como dice él: "las prácticas pedagógicas de la nueva orientación hacia las profesiones [neoliberalismo] y las de la antigua autonomía del conocimiento [neoconservadurismo] representan un conflicto entre distintas ideologías elitistas, basada una en la jerarquía de clases del mercado y la otra, en la jerarquía del saber y sus apoyos de clase" [56]. Con independencia de las oposiciones entre las prácticas pedagógicas y curriculares orientadas hacia el mercado y hacia el conocimiento, es probable que se reproduzcan las actuales desigualdades basadas en la raza, el género y la clase social [57].

Lo que BERNSTEIN llama "pedagogía autónoma visible" —basada en estándares explícitos y en modelos muy estructurados de enseñanza y de evaluación— se justifica por su mérito intrínseco. El valor que encierra la adquisición de la "tradición occidental", por ejemplo, radica en su *status* fundacional con respecto a "todo lo que amamos" y en las normas y disposiciones que inculca en los alumnos.

> Su arrogancia se funda en su atribución de una elevada base moral y de la superioridad de su cultura, su indiferencia ante las mismas consecuencias de estratificación que de ella se derivan, su presunción por su falta de relación con nada que no sea ella misma, su autonomía abstracta autorreferencial [58].

Su supuesta contraria —basada en los conocimientos, destrezas y disposiciones "requeridas" por las empresas e industrias, que trata de transformar la escolarización de acuerdo con los principios del mercado— es, en realidad, una construcción ideológica mucho más compleja:

> Hace suyas algunas críticas de la pedagogía autónoma visible... la crítica del fracaso de la escuela urbana, de la pasividad y categoría inferior [que se otorga a] los padres, del aburrimiento de... los alumnos y los consiguientes trastornos y oposición frente a *curricula* irrelevantes, de los procedimientos de evaluación que especifican el fracaso relativo, en vez de los aspectos positivos del aprendiz. Pero asimila estas críticas en un nuevo discurso: un nuevo Jano pedagógico... El compromiso explícito con las mayores posibilidades de elección de los padres... no es una celebración de la democracia participativa, sino una fina tapadera de la antigua estratificación de escuelas *y curricula*[59].

[56] Basil BERNSTEIN (1990): *The Structuring of Pedagogic Discourse: Class, Codes and Control,* Volumen 4, Nueva York: Routledge, pág. 63.
[57] *Ibid.*, pág. 64.
[58] *Ibid.*, pág. 87.
[59] *Ibid.*

¿Son correctas las conclusiones de BERNSTEIN? ¿La combinación de los *curricula* nacionales, los tests de evaluación y la privatización nos alejará, en realidad, de los procesos y resultados democráticos? A este respecto, no debemos mirar a Japón (hacia donde, por desgracia, nos invitan a mirar muchas personas), sino a Gran Bretaña, donde esta combinación de propuestas está mucho más avanzada.

En Gran Bretaña, hay, en la actualidad, muchas pruebas de que los efectos globales de las diversas políticas orientadas al mercado e introducidas por el gobierno de la derecha *no* son un pluralismo auténtico ni la "interrupción [de] los modos tradicionales de reproducción social". En cambio, pueden proporcionar "una glosa legitimadora para la perpetuación de formas duraderas de desigualdad estructurada" [60]. El hecho de que uno de sus efectos principales haya sido la pérdida de competencias y la desprofesionalización de gran número de profesores tampoco carece de importancia [61].

EDWARDS, GEWIRTZ y WHITTY, que llevan aún más lejos el razonamiento, alcanzan conclusiones semejantes. Esencialmente, la preocupación de la derecha por las "rutas de escape" distrae la atención de los efectos de esas políticas sobre quienes van quedando atrás (probablemente, la mayoría) [62]

Por tanto, es posible probable, en realidad— que los enfoques de la educación orientados al mercado (aunque se combinen con un Estado fuerte en relación con un sistema de *curriculum* y tests de evaluación nacionales) exacerben las divisiones de clases y razas ya existentes y generalizadas. En el nuevo mercado educativo, la "libertad" y la "elección" serán para quienes puedan costearlas. En la escolarización, la "diversidad" no dejará de ser una mera palabra educada para aludir a la situación de *apartheid* educativo [63]

El replanteamiento de la cultura común

La valoración que acabo de hacer es, sin duda, bastante negativa. He afirmado que es imposible entender por completo la política del conocimiento oficial —en este caso, con respecto a las propuestas de un *curriculum* y unos tests de evaluación nacionales— si se toma de forma aislada. Hay que situar directamente todo esto en una dinámica ideológica mucho más global en la

---

[60] Geoff WHITTY (1991): "Recent Education Reform: Is It a Post-Modern Phenomenon?", Comunicación inédita, presentada en la *Conference on Reproduction, Social Inequality, and Resistance,* Universidad de Bielefeld: Bielefeld (Alemania), 1-4 de octubre, págs. 20-21.

[61] Compárese esto con la experiencia estadounidense en: Michael APPLE y Susan JUNGCK (verano de 1990): "You Don't Have to be a Teacher to Teach This Unit", *American Educational Research Journal*, 27, 227-251.

[62] EDWARDS, GEWIRTZ y WHITTY: "Whose Choice of Schools?", pág. 157.

[63] GREEN: "The Peculiarities of English Education", pág. 30. Véanse unas exposiciones más detalladas de los efectos ideológicos, sociales y económicos de esos planes de "elección" en: Stan KARP (marzo/abril 1992): "Massachusetts 'Choice' Plan Undercuts Poor Districts", *Rethinking Schools*, 6, pág. 4; y Robert LOWE (marzo/abril 1992): "The Illusion of 'Choice'", *Rethinking Schools*, 6, págs. 1, 21-23.

que estamos asistiendo al intento del nuevo bloque hegemónico por transformar nuestras ideas acerca del fin de la educación. Esta transformación supone un cambio importante —que habría hecho estremecerse a DEWEY . en el que la democracia se convierte en un concepto más económico que político y en el que la idea del bien público se marchita en sus mismas raíces.

Pero quizá haya sido demasiado negativo. Tal vez haya razones de peso para respaldar los *curricula y* los tests de evaluación nacionales, incluso tal como están, precisamente *a causa* del poder de la coalición de derechas.

Por e1'emplo, es posible afirmar que *sólo* estableciendo un *curriculum* y unos tests de evaluación nacionales podemos detener la fragmentación que se derivará de la parte neoliberal del proyecto de la derecha. Sólo un sistema de este tipo puede proteger de las vicisitudes del mercado a la misma idea de escuela *pública,* a los sindicatos de profesores (que, en un sistema privatizado y mercantilizado perderían gran parte de su poder), a los niños pobres y a los de color. Después de todo, el "libre mercado" ha provocado la pobreza y la destrucción de la comunidad que están experimentando en primer lugar.

También es posible afirmar, como hace Geoff WHITTY en el caso británico, que el mismo hecho del *curriculum* nacional estimula un intenso debate público sobre la procedencia del conocimiento que se declara oficial y la creación de coaliciones progresistas, por encima de las diferencias, en contra de esas definiciones del saber legítimo patrocinadas por el Estado". Podría ser el vehículo para el *retorno* de la política que la derecha desea fervientemente eliminar de nuestro discurso público y que los expertos de la eficiencia desean convertir en una mera cuestión técnica.

Por tanto, es muy posible que el establecimiento de un *curriculum* nacional tenga el efecto de unificar los grupos de oposición y oprimidos. Dado el carácter fragmentario de los movimientos educativos progresistas actuales y habida cuenta del sistema de financiación y gobierno escolar que obliga a los grupos a centrarse en gran medida en el nivel local o en el de cada Estado, una función del *curriculum* nacional podría consistir en forzar la convergencia de los grupos en torno a un plan común. El resultado podría ser un movimiento *nacional a* favor de una visión más democrática de la reforma escolar.

En muchos sentidos —y digo esto muy en serio— tenemos una curiosa deuda de gratitud con los conservadores de principios (y son **muchos). Su** convicción de que las cuestiones curriculares no sólo tienen que ver con técnicas, con modos de hacer cosas, ha contribuido a estimular el debate actual. Muchas mujeres, personas de color y organizaciones laborales **(es evidente**

---

[64] Geoff WHITTY, comunicación personal. Andy GREEN, en el contexto inglés, dice que también tiene aspectos positivos un *curriculum* nacional *definido en líneas generales*, pero añade que esto hace aun más esencial que las escuelas concretas tengan un grado importante de control sobre su implementación, entre otras razones "como medio para comprobar si el Estado utiliza la educación para promover una determinada ideología." Véase: GREEN: "The Peculiarities of English Education", pág. 22. El hecho de que una importante proporción de los profesores ingleses fuesen a la huelga —oponiéndose activamente a la administración del test de evaluación nacional— respalda los argumentos de WHITTY.

que estos grupos no se excluyen entre sí) han luchado durante decenios para que esta sociedad reconociera la tradición selectiva del conocimiento oficial, pero, con frecuencia (aunque no siempre), estos movimientos han sido silenciados, pasados por alto o reconvertidos para incluirlos en los discursos dominantes [65]. El poder de la derecha —en su intento contradictorio de establecer una cultura nacional común, de oponerse a lo que ahora se enseña y de incluir la cultura en un vasto supermercado de opciones, eliminando, así, nuestra sensibilidad de la política cultural— ha hecho que la política del conocimiento oficial no pueda dejar de lado todo esto.

¿Debemos, pues, apoyar el *curriculum y* los tests de evaluación nacionales para mantener a raya la privatización y la mercantilización? En las actuales condiciones, no creo que merezca la pena correr el riesgo, no sólo por su amplio poder destructivo, tanto a largo como a corto plazo, sino también porque creo que confunde y cosifica los problemas del *curriculum* y de la cultura comunes.

Debo reiterar aquí los argumentos que presenté en la segunda edición de *Ideology and Curriculum* [66]. La llamada a la "vuelta" a la "cultura común", en la que todos los estudiantes reciben los valores de un grupo específico —por regla general, del grupo dominante , nada tiene que ver, desde mi punto de vista, con una cultura común. Ese enfoque no pasa de arañar la superficie de los problemas políticos y educativos que se esconden tras ese planteamiento. Una cultura común no puede consistir nunca en la extensión a todos de lo que una minoría piensa y cree. Más que la estipulación de los hechos, conceptos, destrezas y valores que nos hacen "culturalmente alfabetizados" y en un plano fundamental, se requiere *la creación de las condiciones necesarias para que todas las personas participen en la creación y recreación de significados y valores.* Se requiere un proceso democrático en el que todas las personas —y no sólo las que ejercen de guardianes intelectuales de la "tradición occidental"— puedan participar en la deliberación sobre lo que ha de considerarse importante. No hace falta decir que esto exige la eliminación de obstáculos materiales muy reales —poder desigual, riqueza, tiempo para la reflexión— que obstruyen esa vía de participación [67]. Como dice, con gran perspicacia, Raymond WILLIAMS:

> La idea de una cultura común no significa, de ninguna manera, una sociedad meramente tolerante ni, desde luego, conformista. [Supone] la determinación común de significados a cargo de todas las personas, actuando, unas veces, como individuos y otras, como grupos, en un proceso que no tiene un final concreto y que nunca puede darse por finalizado ni completado. En este proceso común, lo único absoluto será la apertura permanente de los canales e instituciones de comunicación, de manera que todos puedan y a todos se les ayude a contribuir [68].

---

65 Véase: APPLE y CHRISTIAN-SMITH: *The Politics of the Textbook.*
66 APPLE: *Ideology and Curriculum*, págs. XIII-XIV.
67 Raymond WILLIAMS (1989): *Resources of Hope*, Nueva York: Verso, págs. 35-36.
68 *Ibid.*, págs. 37-38.

Por tanto, al hablar de una cultura común, *no* debemos referirnos a algo uniforme, algo a lo que todos tengamos que adaptarnos. En cambio, debemos pedir "precisamente, ese *proceso* libre, contributivo y común de participación en la creación de significados y valores" [69]. El bloqueo de ese proceso en nuestras instituciones debe preocuparnos a todos.

Nuestra forma de expresarnos pone de manifiesto cómo se define este proceso durante la restauración conservadora. En vez de definirnos como personas que participan en la lucha para construir y reconstruir nuestras relaciones educativas, culturales, políticas y económicas, se nos define como consumidores (de un "tipo de clase particularmente adquisitivo"). Sin duda, se trata de un concepto extraordinario, porque considera a las personas como estómagos u hornos. Usamos y consumimos. No creamos. Son otros los que lo hacen. Esto es, en general, un trastorno, pero, en educación, es verdaderamente incapacitante. Lo dejamos en manos de los guardianes de la tradición, de los expertos en eficiencia y rendición de cuentas, los poseedores del "conocimiento real" o de los *Christopher Whittles* * de este mundo que nos construirán unas "escuelas de elección" en régimen de franquicia para la generación de beneficios [70]. No obstante, lo dejamos en manos de estas gentes corriendo todos un grave riesgo, pero, sobre todo, los alumnos que ya están privados de sus derechos, en los planos económico y cultural, por nuestras instituciones dominantes.

Como indiqué al principio de este capítulo, vivimos en una sociedad de ganadores y perdedores identificables. En el futuro, podremos decir que los perdedores hicieron malas "elecciones como consumidores" y, bueno, así operan los mercados. Pero, ¿es que esta sociedad no es más que un vasto mercado?

Como nos recuerda WHITTY en un momento en que muchas personas han descubierto por propia experiencia que las "grandes narrativas" de progreso adolecen de profundos errores, ¿es conveniente volver a otra gran narrativa: el mercado? [71] A diario, podemos contemplar los resultados de esta "narrativa" en la destrucción de nuestras comunidades y medio ambiente, en el creciente racismo de la sociedad, en los rostros y cuerpos de nuestros niños, que ven el futuro y se dan la vuelta.

Hay muchas personas que son capaces de distanciarse de estas realidades. Entre los ricos, se da un distanciamiento casi patológico [72]. Sin embargo, no es posible no sentirse moralmente lesionado ante la creciente distancia

---

[69] *Ibid.*, pág. 38.

* Se refiere a la industria *Whittle Communications,* fundada por Chris Whittle en 1970. Una de las principales editoriales de Estados Unidos de libros de texto, y últimamente también de programas de televisión para las escuelas (de manera especial a través del famoso *Channel One*). Ahora tratan también de establecer una cadena de escuelas privadas en todo el territorio norteamericano. En el año 1993, 11.500 instituciones escolares tenían contratos con esta corporación. (*N. del R.*)

[70] Véase: APPLE: *Official Knowledge.*

[71] WHITTY: "Education, Economy and National Culture", pág. 22.

[72] Véase la exposición de KOZOL: *Savage Inequalities.*

entre ricos y pobres, la persistencia del hambre y de las personas en situación de pobreza extrema, la mortal ausencia de asistencia sanitaria, las degradaciones de la pobreza. Si *esto* fuera la pieza central (siempre autocrítica y constantemente subjetivizadora) del *curriculum* nacional, quizá mereciera la pena. Pero, en ese caso, ¿cómo podrían administrarse los tests de evaluación de forma barata y eficiente y cómo podría la derecha controlar sus medios y fines? Hasta entonces, podemos hacer nuestro un lema de la derecha, que adquirió su popularidad en otro contexto, y aplicarlo a su plan educativo. ¿El lema?: *"Just say no"* ("Di simplemente no").

CAPÍTULO III

Llegar a ser de derechas: la educación y la formación de los movimientos conservadores

Con Anita OLIVER

Terminé el Capítulo II con una conclusión de carácter retórico, que invitaba a oponerse a la adopción de un *curriculum* y unos tests de evaluación nacionales. Sin embargo, quizá no sea suficiente decir "no". Aunque podamos decir "no" a la insistencia neoliberal en la mercantilización y en la privatización y a la importancia que el neoconservadurismo concede al control rígido del conocimiento y de los valores, la alianza de derechas está creciendo con una fuerza mucho mayor. Uno de los motivos de estar adquiriendo semejante fuerza es por su capacidad para integrar, bajo su paraguas hegemónico, los sentimientos de gran cantidad de personas que creen que las escuelas y muchos estamentos del gobierno están "fuera de onda" y "no escuchan". Estas personas se mueven de acuerdo con ideas populistas, ideas que encierran determinados puntos de vista sobre el carácter de las relaciones de poder en esta sociedad. Los sentimientos populistas no tienen por qué convertirse en autoritarios. No tienen por qué integrarse en la política de la Nueva Derecha, pero, en muchos casos, así es. En el proceso, miles y miles de padres que se preocupan mucho por sus hijos acaban convencidos de que deben inscribirse en movimientos sociales que, en último término, se oponen a nuestras formas aceptadas de *curriculum* y de enseñanza y, cada vez más, niegan la misma legitimidad de las escuelas públicas. Este capítulo trata de desvelar cómo se llega a esta situación.

El conocimiento de los movimientos de derechas

En los Estados Unidos, los conservadores han constituido organizaciones de ámbito nacional para luchar contra lo que en las escuelas reza como "conocimiento oficial". Con frecuencia, estas organizaciones entran en contacto con grupos locales de "ciudadanos preocupados" y les ofrecen ayuda financiera y legal en sus batallas con los sistemas escolares en los ámbitos

estatal y local. Entre las organizaciones más activas están: ***Citizens for Excellence in Education,*** el ***Eagle Forum,*** el ***Western Center for Law and Religious Freedom y Focus on the Family.*** Asimismo, Mel y Norma **GABLER** * han desarrollado un sistema de oposición para ayudar a los padres y grupos de derechas de todo el país a enfrentarse a las políticas y prácticas educativas y a tratar de modificar el contenido de los libros de texto o, en su caso, retirarlos de las escuelas. La ***"Christian Right'*** se ha convertido en un movimiento que está adquiriendo cada vez mayor fuerza en los Estados Unidos y cuyos principales efectos se han dejado sentir en las deliberaciones sobre política educativa, el ***curriculum*** y la enseñanza [1].

Sin embargo, sería demasiado fácil ver en todas partes la marca de estas organizaciones. En realidad, sería un grave error, no sólo desde el punto de vista empírico, sino también desde el conceptual y el político. Aunque exista una intencionalidad, con demasiada frecuencia consideramos los movimientos de derechas bajo el prisma de la conspiración. En ese proceso, no sólo reducimos la complejidad que rodea la política de la educación, sino que nos refugiamos en las oposiciones binarias de buenos y malos. En consecuencia, pasamos por alto los posibles elementos positivos de la visión de algunos grupos de oposición (del ala derecha, incluso) y los lugares en los que podrían haberse tomado decisiones que no hubieran contribuido al crecimiento de estos movimientos.

Una cuestión básica que subyace a este capítulo es: ¿cómo se desarrolla la derecha religiosa? Estamos convencidos de que esto sólo puede entenderse por completo si nos centramos en las interacciones, que a menudo se producen en el ámbito local, entre el Estado y la vida cotidiana de la gente corriente, cuando interactúa con las instituciones.

No pretendemos minimizar de ninguna manera las consecuencias del crecimiento de los movimientos sociales de derechas. En realidad, la restauración conservadora ha tenido efectos muy negativos en la vida de millones

* Mel y Norma GABLER son líderes de grupos fundamentalistas religiosos populistas que viven dedicados a los libros de textos. Se establecieron en Texas y escrutan TODOS los libros que solicitan la aprobación para su uso en las instituciones escolares de Texas. Los GABLER tienen un inmenso poder ya que, como puse de manifiesto en *Teachers and Texts,* las editoriales de libros de texto sólo publican lo que se vende en Texas y California puesto que estos estados son muy populosos y aprueban oficialmente los libros de texto que pueden utilizarse en todo su territorio. Las instituciones escolares obtienen fondos para comprar únicamente libros de texto que han sido aprobados de manera oficial por una comisión nombrada por el gobierno estatal. Los GABLER (un equipo de marido y mujer) examinan todas las ilustraciones y textos de todos los libros de texto y han tenido gran éxito a la hora de impedir cualquier idea "liberal". Por ejemplo, han contribuido a prohibir un diccionario para uso en las escuelas de primaria que utilizaba la terminología anatómica correcta de los órganos sexuales masculinos y femeninos (pene y vagina) porque estos vocablos eran palabras "sucias". Por tanto, si bien los Gabler se centran en un solo estado —Texas— tienen una enorme influencia en todos los estados de la nación norteamericana debido a la política económica en que se asienta la publicación de libros de texto. *(Nota del autor para la edic. en cast.)*

[1] Joan DELFATTORE (1992): *What Johnny Shouldn't Read,* New Haven: Yale University Press.

de personas en diversos países [2], efectos que, como mostramos en el capítulo anterior y podemos probar, han sido muy dañinos. Pero sí queremos presentar una visión más dinámica de cómo y por qué esos movimientos en la actualidad resultan atractivos. Demasiado a menudo, los análisis al uso no sólo dan por supuesto lo que habría que explicar, sino que echan toda la culpa del aumento de las posturas de derechas a las personas que "se hacen de derechas". Nadie se ocupa de los grandes conjuntos de relaciones que podrían haber impulsado a la gente a adoptar una postura de derechas más agresiva. Y éste es exactamente nuestro objetivo. A menudo, las personas "se hacen de derechas" a causa de sus interacciones con instituciones insensibles. Por eso, entre otras cosas, sostenemos que hay una íntima relación entre el modo de estructurarse y de actuar el Estado y la formación de movimientos e identidades sociales.

A continuación, combinamos elementos de los análisis neogramscianos y postestructurales. En parte, nuestro objetivo consiste en demostrar cómo los primeros —centrados en el Estado, la formación de bloques hegemónicos, las nuevas alianzas sociales y la generación del consentimiento— y los últimos —que se ocupan de lo local, la formación de la subjetividad y la identidad y la creación de posiciones para los sujetos— pueden funcionar unidos de manera creativa para iluminar aspectos cruciales de la política de la educación [3]. Tras este análisis está una postura concreta acerca de lo que debe hacer la investigación crítica.

En otras publicaciones, uno de nosotros ha afirmado que en una enorme proporción de la bibliografía actual de orientación crítica y de oposición en educación, "nuestras palabras han cogido alas". O sea, se añade un estrato teórico sobre otro sin acercarse a la complejidad real de la escolarización. Éste ***no*** es un argumento contra la teoría. Más bien, adopta la postura de que, al final, nuestras elocuentes abstracciones quedan vacías si no se configuran en relación con el supuesto objeto de tales abstracciones: la escolarización y sus condiciones económicas, políticas y culturales de existencia. A este respecto, es muy saludable dejar que nos roce la vida cotidiana que rodea la política de las instituciones educativas. A falta de esto, son demasiados los "teóricos críticos de la educación" que acuñan neologismos aunque permanezcan completamente desconectados de la vida y la lucha de las personas de carne y hueso que están en las instituciones reales [4]. Esperamos no caer aquí en esta situación.

[2] Véanse: Michael W. APPLE (1993): *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*, Nueva York: Routledge; Michael B. KATZ (1989): *The Undeserving Poor*, Nueva York: Pantheon; y Jonathan KOZOL (1991): *Savage Inequalities*, Nueva York: Crown.

[3] Véase un interesante ejemplo de la integración de estos programas de análisis, a menudo, muy dispares en: Bruce CURTIS (1992): *True Government By Choice Men?*, Toronto: University of Toronto Press.

[4] Michael W. APPLE (1988): *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, Nueva York: Routledge.; y APPLE: *Official Knowledge.*

Formaciones "accidentales"

Como WHITTY, EDWARDS y GEWIRTZ documentan en su análisis del crecimiento de las iniciativas conservadoras, como los *city technology colleges en Inglaterra, las políticas de derechas y sus efectos no siempre son el resultado de unas iniciativas cuidadosamente planeadas [5]. A menudo, son de carácter accidental, lo que no significa negar su intencionalidad. Más bien, la especificidad histórica de las situaciones locales y la complejidad de las múltiples relaciones de poder en cada lugar hacen que las políticas conservadoras estén muy mediadas y tengan consecuencias imprevistas. Si esto ocurre en muchos casos de intentos manifiestos de modificar la política y la práctica educativas en sentido conservador, es aún más cierto cuando examinamos la forma de aumentar los sentimientos de derechas entre los actores locales. La mayoría de los análisis de "la derecha" dan por supuesta una serie de cosas. Asumen con excesiva frecuencia la existencia de un movimiento ideológico unitario, viéndolo como un grupo relativamente exento de contradicciones, en vez de como una compleja colección de tendencias diferentes, muchas de las cuales mantienen una relación tensa e inestable con las demás. Asimismo, muchos análisis consideran "la derecha" como un "hecho", como algo dado, como si existiese ya una fuerza estructurante masiva, capaz de operar en la vida cotidiana y en nuestros discursos de manera bien planificada. Esto da por resuelta una de las cuestiones más importantes que hace falta investigar: ¿cómo se *forma* la derecha?**

En el Capítulo II, dijimos que, con frecuencia, las políticas de derechas son compromisos entre la derecha y otros grupos, así como entre las distintas tendencias presentes en la alianza conservadora. De este modo, tanto los neoliberales, como los neoconservadores, los grupos fundamentalistas religiosos autoritarios y populistas, y una fracción concreta de la nueva clase media han encontrado un sitio bajo el paraguas ideológico que constituyen las tendencias de derechas, en general. Asimismo, mostramos cómo actúan de forma creativa los discursos conservadores para desarticular conexiones anteriores y rearticular grupos de personas dentro de este movimiento ideológico más general, conectándolos con las esperanzas, los temores y las condiciones de vida reales de las personas y facilitando explicaciones aparentemente "sensibles" de los problemas concretos que padecen las personas [6]. Con todo, esto también da la impresión de que el proyecto educativo creativo en el que participa la derecha —para convencer a un número consi-

---

* *City Technology Colleges* (CTCs) equivalen a institutos de bachillerato de ciencias y tecnología, co-financiados por el Estado, industrias privadas y donaciones individuales. Para su gobierno no dependen de las autoridades locales de educación. Mantienen una constante colaboración con las industrias locales y regionales y con los negocios y empresas locales. Son una institución típica, exclusiva, del Reino Unido. (*N. del R.*)

[5] Geoff WHITTY, Tony EDWARDS y Sharon GEWIRTZ (1993): *Specialisation and Choice in Urban Education*, Nueva York: Routledge.

[6] APPLE: *Official Knowledge*.

derable de personas para que se unan en una alianza más global— funciona en el ámbito local y va desenvolviéndose por pasos tranquilos y racionales. Pero quizá no sea así.

Tenemos que decir que, con mucha frecuencia, las experiencias y hechos que subyacen al giro hacia la derecha en el ámbito local son mucho más de "andar por casa". Aunque la derecha *ha* realizado esfuerzos concertados para modificar nuestro discurso y nuestra práctica en un sentido determinado, su éxito en el convencimiento de la gente depende de las cosas que WHITTY, EDWARDS y GEWIRTZ llaman "accidentes". Por supuesto, con frecuencia, los "accidentes" se configuran de acuerdo con un modelo y son el resultado de complejas relaciones de poder. Pero todavía está por decir la cuestión fundamental. La aceptación de las tendencias conservadoras se *construye* —no siempre de forma planificada— y puede llevar consigo tensiones y sentimientos contradictorios entre las personas que, en último término, "se pasan a la derecha".

Para iluminar esto, describiré *primero* con mayor profundidad el conjunto de supuestos, temores y tensiones culturales que subyacen a la derecha cultural y religiosa en los Estados Unidos[7]. *Después,* afirmaré que el modo de desarrollarse el Estado burocrático resulta ideal para confirmar estos temores y tensiones. *En tercer lugar,* pondré como ejemplo, en relación con estos argumentos, un caso concreto en el que una controversia sobre un libro de texto llevó a la formación de sentimientos de derechas en una comunidad local. *Por último,* quiero indicar una serie de consecuencias importantes de este análisis para la política educativa y para los intentos de contrarrestar el aumento de los movimientos ultraderechistas en educación.

Un mundo peligroso

Una maestra contó una discusión que surgió en su clase de escuela elemental. Un grupo de alumnos hablaba excitado sobre algunas "palabrotas" que habían escrito en un lado de un edificio durante la fiesta de *Halloween.* Incluso después de que la maestra dijera a los niños que se preparasen para su clase de lenguaje, la mayoría siguió hablando sobre "aquellas palabras". Como sucede a menudo, la maestra se dio cuenta de que no podía dejar de lado por completo la cuestión. Pidió, entonces, a sus alumnos que *construyeran* "palabrotas". Esto provocó un largo y productivo coloquio entre estos niños de segundo grado sobre la forma de utilizarse ciertas palabras para hacer daño a las personas y cómo "esto no era bonito".

Durante todo el episodio, un niño no dijo nada, pero estaba muy atento escuchando. Por fin, levantó la mano y dijo que él conocía "la palabra más sucia del mundo". Estaba demasiado violento para decir la palabra en voz

[7] Quizá no coincidan exactamente estas premisas con las vigentes en otras naciones, sobre todo en el poder relativo del fundamentalismo religioso. Es más, no todos los sectores de la derecha cultural y religiosa estarán de acuerdo. No obstante, para facilitar la presentación aquí, comentaremos algunas diferencias en el seno de este movimiento.

alta (y también sabía que no estaría bien pronunciarla en la escuela). La maestra le pidió que fuera más tarde y se la dijera al oído. Durante el recreo, se acercó a la maestra, puso la mano al lado de su oído y con voz muy baja y en secreto, dijo la palabra. La maestra casi se parte de risa. La palabrota, esa palabra que no debía pronunciarse nunca, era "estadística". Uno de los progenitores del niño trabajaba en una emisora de radio local y, cada vez que el nivel de audiencia bajaba, decía, lleno de ira: "¡Esas malditas estadísticas!" ¿Qué podía ser más sucio?

Para un gran número de padres y de activistas conservadores, hay otras cosas que son "más sucias". Las discusiones sobre el cuerpo, la sexualidad, la política y los valores personales y sobre cualquier otra cuestión en torno a esos temas son zonas peligrosas. No es prudente tratarlos de ninguna forma en la escuela. Pero, si hay que ocuparse de ellas, estos activistas conservadores exigen que se traten en el contexto de las relaciones tradicionales de género, la familia nuclear, la economía de "libre mercado" y de acuerdo con los textos sagrados, como la Biblia.

Tomemos como ejemplo la educación sexual. Para los conservadores culturales, la educación sexual es una de las últimas formas del "humanismo secular" en las escuelas. La Nueva Derecha la ataca tanto por constituir una amenaza al control de los padres de las escuelas como porque supone la enseñanza de valores "no tradicionales". Para la coalición de fuerzas que constituye la Nueva Derecha, la educación sexual puede destruir la familia y la moralidad religiosa "estimulando la masturbación, el sexo prematrimonial, el sexo en abundancia, el sexo sin culpabilidad, el sexo como diversión, el sexo homosexual, el sexo" [8]. **Estos grupos lo ven como una educación para el sexo y no sobre el sexo, que crea una obsesión que puede acabar con la "moralidad cristiana" y constituir una amenaza contra los roles asignados por Dios a los géneros** [9]. **Estos elementos tuvieron gran importancia en la intensa controversia sobre el *Rainbow Curriculum*,* en la ciudad de Nueva York, por ejemplo y, sin duda, contribuyeron a los movimientos que acabaron con la destitución del inspector escolar de la ciudad.**

Es sorprendente la visión de los papeles asignados a los géneros que subyace a estos ataques. Allen HUNTER, uno de los más perspicaces comen-

---

8 Allen HUNTER (1988): *Children in the Service of Conservatism*, Madison: Universidad de Wisconsin, Madison Law School, Institute for Legal Studies, pág. 63.

9 *Ibid.*

* *Rainbow Curriculum:* Se refiere a una propuesta de un nuevo *curriculum* para uso en la ciudad de Nueva York a comienzos de los noventa. En él se dedicaban unas pocas páginas a familias gay y lesbianas y también se hacía énfasis en el "multiculturalismo". Fue una fuente de conflictos excepcional, puesto que las fuerzas de derechas (en especial aquellos grupos afiliados con el fundamentalismo religioso y las facciones conservadoras de la Iglesia Católica) querían retirarlo de las instituciones escolares. Llegó a ser un símbolo para la Derecha de "lo que estaba mal" en la sociedad liberal y se convirtió en un foco de atención de múltiples grupos de derechas. Cuando el conflicto se intensificó, el proyecto curricular fue retirado y el Inspector de las Escuelas de la ciudad de Nueva York (un latino) fue forzado a dimitir bajo la presión de los grupos de derecha. (*Nota del autor para la edic. en cast.*)

taristas del plan conservador, sostiene que la Nueva Derecha considera la familia como una unidad orgánica y divina que "resuelve el egoísmo masculino y el desinterés femenino" [10]. Dice:

> Como el género es divino y natural... [no] ha lugar a un conflicto político legítimo... En la familia, las mujeres y los hombres —estabilidad y dinamismo— se funden armoniosamente cuando no los trastornan el modernismo, el liberalismo, el feminismo [y] el humanismo, que no sólo amenazan directamente la masculinidad y la feminidad, sino también [lo hacen] a través de sus efectos en los niños y en los jóvenes... Las "mujeres reales", es decir, las mujeres que saben ser esposas y madres, no amenazan la santidad del hogar luchando para sí mismas. Cuando los hombres o las mujeres se oponen a estos papeles asignados a los géneros, rompen con Dios y con la naturaleza; cuando los liberales, las feministas y los humanistas seculares les impiden desempeñar estos papeles, destruyen los apoyos divinos y naturales sobre los que se funda la sociedad [11].

Todo esto está relacionado con su visión de que la enseñanza pública *en sí misma* es un lugar de inmenso peligro [12]. En palabras del activista conservador Tim LA HAYE "la moderna educación pública es la fuerza más peligrosa en la vida del niño, desde los puntos de vista religioso, sexual, económico, patriótico y físico" [13]. Esto se conecta con la sensación de pérdida del conservadurismo cultural en la escolarización y la comunidad.

> Hasta hace poco, tal como lo ve la Nueva Derecha, las escuelas eran extensiones del hogar y de la moralidad tradicional. Los padres podían confiar a sus hijos a las escuelas públicas porque estaban controladas localmente y reflejaban los valores bíblicos y paternos. Sin embargo, tomadas por fuerzas extrañas y elitistas, ahora las escuelas se interponen entre padres e hijos. Muchas personas experimentan la fragmentación de la unidad entre la familia, la iglesia y la escuela como la pérdida del control de la vida cotidiana, de los propios hijos y de Norteamérica. En realidad, [la Nueva Derecha] sostiene que el control paterno de la educación es bíblico, porque "en el plan de Dios, la responsabilidad primaria de la educación de los jóvenes radica en el hogar y directamente en el padre [14]

Aquí puede verse con claridad por qué la educación sexual, por ejemplo, se ha convertido en una cuestión importante para los movimientos conserva-

---

[10] *Ibid.*, pág. 15.

[11] *Ibid.* Es importante no considerar "irracionales" esas posturas. Muchas mujeres de derechas, por ejemplo, se muestran muy sensibles ante esa creencia, dadas sus condiciones de vida. Joan Sherron DEHART acierta por completo cuando dice que "debemos considerar los gritos de las mujeres antifeministas como las respuestas racionales de personas que viven en un mundo profundamente sesgado, respecto al género, y precario; un mundo en el que la identidad, la legitimidad social, la viabilidad económica y el orden moral están profundamente enraizados en categorías convencionales de género." Véase: Joan Sherron DEHART (invierno de 1991): "Gender on the Right: Behind the Existential Scream", *Gender and History*, 3, pág. 261.

[12] APPLE: *Official Knowledge.*

[13] Tim LA HAYE, citado en: HUNTER: *Children in the Service of Conservatism*, pág. 57.

[14] HUNTER: *Children in the Service of Conservatism*, pág. 57.

dores. Su misma existencia y, sobre todo, sus momentos más progresistas y honrados amenazan elementos cruciales de la visión del mundo de estos padres y activistas.

Por supuesto, los problemas de la sexualidad, el género y el cuerpo no constituyen el único centro de atención de los conservadores culturales. Estas preocupaciones están relacionadas con un conjunto mucho mayor de cuestiones acerca de lo que se consideran contenidos "legítimos" en las escuelas. Y, en este campo de preocupaciones, mucho mayor, acerca de todo el conjunto del saber escolar, los activistas conservadores han tenido un éxito bastante considerable ejerciendo presiones sobre los editores de libros de texto, modificando también ciertos aspectos de la política educativa estatal. Esto es grave, porque el libro de texto sigue siendo la definición dominante del *curriculum* en las escuelas, no sólo en los Estados Unidos, sino también en otras muchas naciones[15].

El poder de estos grupos se percibe en la "autocensura" que aplican los editores. Por ejemplo, una serie de editores de antologías literarias de bachillerato optaron por incluir el discurso "1 *Have a Dream",* de Martin Luther KING, pero *sólo* después de eliminar todas las referencias al intenso racismo de los Estados Unidos[16].

Otro ejemplo nos lo proporciona la ley del libro de texto de Texas, que impone textos que hagan hincapié en el patriotismo y la autoridad y en la desaprobación de la "desviación". Como la mayoría de las editoriales de libros de texto aspiran a conseguir la aprobación del contenido y organización de sus textos en un reducido número de estados populosos, lo que, esencialmente, supone su aprobación y adquisición *por todos los Estados,* esto confiere a Texas (y a California) un inmenso poder para determinar lo que se considera conocimiento legítimo en todo el país[17].

Citando la legislación de Texas sobre libros de texto, el autor de un estudio reciente sobre la controversia del libro de texto la describe de este modo:

> "El contenido del libro de texto promoverá la ciudadanía y la comprensión de los aspectos esenciales y los beneficios del sistema de libre empresa, resaltando el patriotismo y el respeto a la autoridad reconocida y promoverá el respeto de los derechos individuales". Los libros de texto no "incluirán selecciones u obras que estimulen o toleren la desobediencia civil, el conflicto social o el desprecio de la ley", ni "contendrán materiales que sirvan para desacreditar la autoridad" o "que causen situaciones incómodas o interferencias en la atmósfera de aprendizaje de la clase". Por último, los libros de texto aprobados para su utilización en Texas "no estimularán estilos de vida que se desvíen de las normas aceptadas por la sociedad en general". Los activistas del libro de texto mencionan con regularidad el respaldo que la ley de Texas brinda a la libre empresa y a los estilos de vida tra-

---

[15] Véase: Michael W. APPLE y Linda CHRISTIAN-SMITH (eds.) (1991): *The Politics of the Textbook*, Nueva York: Routledge.

[16] DELFATTORE: *What Johnny Shouldn't Read*, pág. 123.

[17] Véase: APPLE: *Teachers and Texts*. APPLE: *Official Knowledge*; y APPLE y CHRISTIAN-SMITH: *The Politics of the Textbook*.

dicionales y su prohibición de la ilegalidad y la rebelión, para justificar sus esfuerzos por eliminar los materiales que, a su juicio, promueven el socialismo, la inmoralidad o la desobediencia [18].

Queda claro aquí que con la importancia que la ley de Texas otorga a "los estilos de vida tradicionales", la "familia" es el bloque con el que se construye la sociedad, "el fundamento sobre el que se sostiene toda la cultura". Con su fundamento moral constituye la civilización. La fortaleza y la estabilidad de la familia determinan fundamentalmente la vitalidad y la vida moral de la sociedad en general [19]. Una de las formas para garantizar esto es mediante el lugar central que ocupa para imbuir en los niños los valores morales y los rasgos de carácter adecuados que puedan superar el "decaimiento moral" que nos rodea.

Sin embargo, no sólo importa aquí el lugar que ocupa la familia como fuente de autoridad moral. La familia y, en ella, los papeles "tradicionales" asignados a los géneros exigen que "las personas actúen a favor del bien general", reprimiendo la búsqueda del interés individual, tan fuerte en el mundo público (presuntamente) masculino [20]. Rebecca KLATCH señala que:

> En esta imagen de la familia está implícita la concepción conservadora de la naturaleza humana. Los humanos son criaturas de apetitos e instintos ilimitados. Dejados a su albedrío, convertirían el mundo en un caos de ardientes pasiones, arrasado por un estrecho interés egoísta. Sólo la autoridad moral de la familia o la iglesia restringe las pasiones humanas, transformando el interés egoísta en el bien general. La sociedad ideal es aquella en la que los individuos se integran en una comunidad moral, ligada por la fe, por los valores morales comunes y por la obediencia a los dictados de la familia, la iglesia y Dios [21].

Según esta visión del mundo, *todos* los problemas de la nación se atribuyen a la decadencia moral. Los indicios de la decadencia están por todas partes: "promiscuidad sexual, pornografía, aborto legalizado y el arrinconamiento del matrimonio, la familia y la maternidad" [22]. Incluso la pobreza, tan extendida, es un problema básicamente moral, pero no como pueden considerarlo los progresistas: como el resultado de las políticas sociales sin grandes preocupaciones éticas por sus efectos sobre los pobres y la clase trabajadora. Más bien, como lo planteaba George GILDER en una alocución en la celebración del activista conservador Phyllis SCHLAFLY por la última anulación de la *Equal Rights Amendment**:

---

[18] DELFATTORE: *What Johnny Shouldn't Read*, pág. 139.

[19] Rebecca KLATCH (1987): *Women of the New Right*, Filadelfia: Temple University Press, página 23.

[20] *Ibid.*, pág. 24.

[21] *Ibid.*

[22] *Ibid.*, pág. 26.

* *Equal Rights Amendment:* En las décadas de los setenta y ochenta en los Estados Unidos de Norteamérica, grupos feministas y sus aliados presionaron para producir una nueva enmienda en la Constitución que proporcionara a las mujeres iguales derechos en cada una de

> **"Los problemas cruciales de los pobres en Norteamérica *no* son materiales. Esto es algo que debemos comprender. En Norteamérica, los pobres son más ricos que la quinta parte de la clase alta de toda la población durante la mayor parte de la historia de Norteamérica. Son de las personas más ricas del mundo. Los problemas cruciales de los pobres no son materiales, sino espirituales"** [23]

Con esta definición del problema, la pobreza y otros aspectos de la decadencia moral, tan visibles en nuestras principales instituciones tales como las escuelas, sólo pueden resolverse mediante la renovación moral, la oración, el arrepentimiento y un claro reconocimiento del carácter central de la fe, la moral y la "decencia" religiosas [24]

No debemos tomar a la ligera la visión de la escolarización que patrocinan estos movimientos —ni la percepción de la realidad que se esconde tras ella. Quizá donde mejor se aprecie esta percepción sea en una carta que el *Eagle Forum,* uno de los grupos más activos de derechas relacionados con Phyllis SCHLAFLY, **hizo circular entre los padres y activistas conservadores. Otras semejantes han circulado por todos los sistemas escolares de los Estados Unidos. Adopta la forma de una notificación formal a los consejos escolares sobre los derechos de los padres.**

> **Sr. Presidente del Consejo Escolar**
> **Estimado Sr. ______________________**
>
> **Soy el padre de ______________________ que asiste a la escuela ______________________ De acuerdo con la legislación de los Estados Unidos y las sentencias de los tribunales, los padres tienen la responsabilidad primordial de la educación de sus hijos y los alumnos tienen ciertos derechos que las escuelas no pueden negarles. Los padres tienen el derecho a que se les garantice que las escuelas no atentarán contra las creencias y valores morales de sus hijos. Los alumnos tienen el derecho a tener y mantener sus valores y normas morales sin que las escuelas los manipulen, de forma directa ni indirecta, a través de los *curricula,* los libros de texto, los materiales audiovisuales o tareas complementarias.**

las esferas que los que ya tenían los hombres. Muchos de estos derechos fueron pronto garantizados, pero no había una única ley que los agrupara y organizara para toda la nación en su totalidad. Para ello se añadió esta enmienda a la Constitución; tuvo que ser aprobada por el Congreso y después ratificada por cada uno de los estados, considerados individualmente. La ERA (como fue propuesta) se convirtió en objeto de atención para ataque de las derechas. Estos grupos argumentaban que con ella se destruiría la familia, que las mujeres tendrían que tomar parte en combates en la guerra, que era antirreligiosa, etc. Al final, no logró la aprobación del número de estados requerido y fue rechazada. Esta se vivió como una derrota muy importante para la izquierda y una victoria también muy importante para la derecha. *(Nota del autor para la edición cast.)*

[23] George GILDER, citado en: KLATCH: *Women of the New Right,* págs. 28-29.

[24] Ki ATr.N• ***Vl/nman nf tho Alaini Rirrht r,ár,*** 7Q

De acuerdo con ello y por la presente, exijo que mi hijo NO participe en ninguna de las actividades ni tenga contacto con los materiales relacionados a continuación, salvo que yo revise de antemano todos los materiales relevantes y otorgue por escrito mi consentimiento para su utilización:

- Exámenes psicológicos y psiquiátricos, tests o encuestas diseñados para extraer información sobre actitudes, hábitos, rasgos, opiniones, creencias o sentimientos de un individuo o grupo.
- Tratamientos psicológicos y psiquiátricos diseñados para influir en las características conductuales, emocionales o actitudinales de un individuo o grupo.
- Clarificación de valores, uso de dilemas morales, discusión de normas religiosas o morales, juegos de roles o discusiones abiertas sobre situaciones que impliquen cuestiones morales y juegos de supervivencia que incluyan ejercicios de decisión de vida o muerte.
- Educación para la muerte, incluyendo el aborto, la eutanasia, el suicidio, el uso de la violencia y las discusiones sobre la muerte y el hecho de morir.
- *Curricula* relacionados con alcohol y drogas.
- Instrucción sobre guerra nuclear, política nuclear y juegos escolares sobre temas nucleares.
- *Curricula* antinacionalistas, sobre un gobierno mundial o globalización.
- Discusiones y tests sobre relaciones interpersonales; discusiones sobre actitudes con respecto a los padres y al ejercicio de la paternidad y la maternidad.
- Educación sobre sexualidad humana, incluyendo el sexo prematrimonial, el sexo extramatrimonial, la anticoncepción, el aborto, la homosexualidad, el sexo y los matrimonios de grupos, la prostitución, el incesto, la masturbación, el sexo con animales, el divorcio, el control de la natalidad y los papeles de hombres y mujeres; la conducta y las actitudes sexuales del alumno y de la familia.
- Pornografía y cualesquiera materiales que contengan muestras explícitas de palabras soeces y/o sexuales.
- Técnicas de dirección de la fantasía; técnicas hipnóticas; imaginación y sugestología.
- Evolución orgánica, incluyendo la idea de que el hombre se haya desarrollado a partir de formas vivientes previas o de tipos inferiores.
- Discusiones sobre brujería y ocultismo, lo sobrenatural y el misticismo oriental.
- Filiaciones y creencias políticas del alumno o de su familia; creencias y prácticas religiosas personales.
- Problemas mentales y psicológicos y conductas autoincriminatorias potencialmente incómodas para el alumno o su familia.

- Valoraciones críticas de otros individuos con los que el niño tenga relaciones familiares.
- Relaciones privilegiadas o análogas, reconocidas por la ley, como las de los abogados, médicos y ministros religiosos.
- Ingresos económicos, incluyendo el papel del alumno en las actividades y finanzas de la familia.
- Tests de personalidad no académicos; cuestionarios sobre la vida y actitudes familiares.
- Tareas autobiográficas; agendas, diarios y registros personales.
- Incidentes imaginarios con el fin de la manifestación de ideas o sentimientos personales; entrenamiento de la sensibilidad, sesiones de grupos de encuentro, charlas, técnicas de círculo mágico,. autoevaluación y autocrítica; estrategias diseñadas para la manifestación personal (p. ej., zig-zag).
- Sociogramas; sociodrama; psicodrama; paseos a ciegas; técnicas de aislamiento.

El objeto de esta carta es preservar los derechos de mi hijo, de acuerdo con la *Protection of Pupil Rights Amendment** (la enmienda Hatch) a la *General Education Provisions Act y los* reglamentos que la desarrollan publicados en el *Federal Register*** de 6 de septiembre de 1984, que entraron en vigor el 12 de noviembre de 1984. Estos reglamentos establecen el procedimiento para elevar las quejas, primero en el ámbito local y después, ante el *U.S. Department of Education.* De no solucionarse de forma voluntaria los posibles problemas, pueden llegar a retirarse los fondos federales a quienes violen la ley. Le ruego respetuosamente responda adecuadamente a mi carta, adjuntándome una copia de la normativa sobre los procedimientos para cumplir los requisitos correspondientes al permiso paterno, que lo notifique a todos los profesores de mi hijo y conserve una copia de esta carta en el expediente personal de mi hijo. Muchas gracias por su cooperación.

Atentamente.

El contenido de esta carta pone de manifiesto la enorme desconfianza hacia el Estado. Aquí, la escolarización *es* un ámbito de inmenso peligro. El conjunto de prohibiciones que abarca manifiesta la sensación de alarma que tienen estos padres y activistas y por qué quieren examinar con detenimiento

* "Enmienda para la protección de los derechos del alumno" a la "Ley de normas de educación general". (*N. del T.*)

** El *Federal Register* es el periódico oficial, equivalente a nuestro "Boletín Oficial del Estado". (*N. del T.*)

lo que suponen que sus hijos experimentan en las escuelas. Desde el punto de vista de los conservadores, el planteamiento de estas objeciones no es una censura, sino que se trata de proteger todo el conjunto de cosas que constituyen el núcleo de su ser.

La formación del Estado y el control burocrático

De conflictos de este tipo surgen nuevos organismos del Estado. A menudo, empleamos una visión cosificada del mismo. El Estado se considera como una cosa. Es sencillo. Sin embargo y en todos los niveles, el Estado está *en formación.* No sólo es la arena en la que luchan diferentes grupos para legitimar e instaurar sus propias percepciones de las necesidades y los discursos sobre las necesidades [25], sino que estas luchas también configuran y modifican su contenido y su forma.

En los Estados Unidos, los distritos escolares, en el ámbito local, han establecido mecanismos para regular los conflictos sobre el conocimiento oficial. Como mostramos, los movimientos sociales de derechas y populistas, sobre todo los fundamentalistas cristianos, han planteado objeciones fundamentales (no tratamos de hacer juegos de palabras) con respecto a un extenso conjunto de *curricula,* pedagogías y procedimientos de evaluación. Así, por ejemplo, han censurado los libros de texto de lectura y de literatura por su "humanismo secular", su patrocinio del "socialismo", el ocultismo, la "importancia excesiva" que conceden a las culturas de las minorías, e, incluso, a su presunta adscripción velada a costumbres vegetarianas [26].

Por una serie de razones, es importante ocuparse de las controversias sobre libros de texto. *En primer lugar,* a falta de un *curriculum* nacional oficial y explícito en los Estados Unidos (aunque ya vimos que esto puede estar cambiando), el libro de texto estandarizado que, en cierto modo, está regulado por el Estado y se orienta a su adopción generalizada por el mismo, constituye gran parte del marco de referencia del *curriculum* nacional oculto [27]. *En segundo lugar,* aunque muchos profesores utilizan el libro de texto como punto de partida, en vez de seguirlo al pie de la letra, de hecho, en los Estados Unidos, los profesores emplean el texto como el artefacto curricular fundamental en el aula en un grado notable. *En tercer lugar,* la falta de un *curriculum* nacional codificado y la historia del sentimiento populista significa que muchas de las protestas más fuertes respecto a lo que se considera conocimiento oficial en las escuelas se han centrado históricamente en el libro de texto. Constituye el punto de apoyo ideal para abrir la tapa de la dinámica que

[25] Nancy FRASER (1989): *Unruly Practices*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

[26] Véase: DELFATTORE: *What Johnny Shouldn't Read.*

[27] Véanse: APPLE: *Official Knowledge*; y APPLE y CHRISTIAN-SMITH: *The Politics of the Textbook.*

subyace a la política cultural de la educación y los movimientos sociales que la configuran y son configurados por ella.

Dado el poder de estos grupos, muchos distritos escolares disponen de oficinas, procedimientos estandarizados o ambas cosas para afrontar de manera "eficiente y segura" estos reiterados desafíos. Uno de los efectos de tales procedimientos ha sido, a menudo, que las instituciones interpretan a su modo casi todas las manifestaciones de oposición al conocimiento oficial: como censura y como procedentes de grupos organizados de la nueva derecha. Así, el aparato educativo del Estado se expande como mecanismo defensivo para protegerse contra esas presiones populistas. Sin embargo, cuando ya se ha establecido esta estructura, su "mirada" define la crítica social de manera que se entienda y, a la vez, se pueda afrontar. Esto tiene unas consecuencias teóricas y políticas cruciales en relación con nuestra forma de ver el papel del Estado en la política educativa, porque, en el aumento de tales procedimientos burocráticos y en la cantidad de tiempo que supone resolver los problemas, la derecha encuentra a menudo un terreno fértil. Para comprender bien esto, tenemos que decir algo más acerca de nuestra forma de ver el Estado.

"La mejor manera de estudiar el Estado es como *proceso* de gobierno" [28]. **En palabras de Bruce CURTIS, la formación del Estado supone "la centralización y concentración de las relaciones de poder y autoridad económicos y políticos de la sociedad". A menudo, la formación del Estado lleva consigo la aparición o reorganización de monopolios sobre los medios para ejercer la violencia, recabar impuestos y administrar y *sobre los sistemas simbólicos*** [29]. **Esencialmente, la formación del Estado consiste en la creación, estabilización y normalización de las relaciones de poder y autoridad** [30]

La educación no permanece ajena a este proceso. Forma parte de una historia mucho más larga en la que el Estado, a través de su administración burocrática, trata de mantener a salvo los "intereses de la educación", no sólo del control de las elites, sino también de la influencia de los impulsos populistas procedentes de la base [31]. **Este aspecto es crucial con respecto a nuestro tema.**

Los sistemas burocráticos tienen entidad propia. Emile DURKHEIM reconocía hace un siglo que la eficiencia "es un constructo ético, cuya adopción supone una opción moral y política". La institucionalización de la eficiencia como norma burocrática dominante no es una cuestión técnica neutra. Es, visto con detalle, un ejemplo de relaciones de poder cultural [32]

Ninguna burocracia puede funcionar bien salvo que quienes interactúan con ella "adopten actitudes, hábitos, creencias y orientaciones específicos". Unas actitudes "adecuadas" con respecto a la autoridad, las creencias "apro-

[28] CURTIS: *True Government By Choice Men?*, pág. 9 (la cursiva es de CURTIS).
[29] *Ibid.*, pág. 5 (la cursiva es nuestra).
[30] *Ibid.*, pág. 32. CURTIS añade a esta lista la dominación y la explotación.
[31] *Ibid.*, pág. 172.
[32] *Ibid.*, pág. 175.

piadas" sobre la legitimidad de la pericia y la disposición a seguir todos los reglamentos y procedimientos "necesarios" son fundamentales para el mantenimiento del poder [33], aunque ese poder se reconozca como aceptable.

Este proceso de liberación de los intereses de la educación del control popular y de las elites era y *es* un elemento fundamental en la formación del Estado [34]. El Estado crece para protegerse a sí mismo y a los intereses que se autoproclaman "democráticos" y que él representa en respuesta a aquellos intentos de control. En el caso de los fundamentalistas cristianos, las fuerzas culturales insurgentes que proceden desde las bases —los "censores" han creado una situación en la que el Estado amplía su función normativa sobre el conocimiento y establece nuevas oficinas y procedimientos burocráticos para canalizar el desacuerdo por vías "legítimas".

CURTIS lo plantea a la perfección cuando afirma que la "estandarización y la neutralización de los juicios [han] tendido a hacer implícito, en vez de explícito, el contenido específico de clase del gobierno educativo" [35]. Los procedimientos burocráticos que se han establecido para promover "el interés público" —y que, según algunas interpretaciones, pueden llevarlo a efecto— están ahí para tratar de forjar un consenso en torno a la legitimidad cultural y la aceptación de la misma que puedan fundamentarse en percepciones del mundo rotundamente antagonistas.

Pero, ¿qué sucede cuando estas creencias y respuestas "apropiadas" y "adecuadas" se quiebran? ¿Qué ocurre cuando el Estado pierde su influencia como autoridad legítima, cuando sus clientes —en interacción con él durante cierto período de tiempo— llegan a rechazar su monopolio sobre lo que se considera autoridad simbólica legítima?

Para responder a estas preguntas, queremos volver ahora sobre el modo de operar esta dinámica en el mundo real, centrándonos en el conflicto sobre una colección de libros de texto en un distrito escolar local, en el que las partes enfrentadas se polarizaron de forma impresionante y en el que la presión populista desde las bases fue haciéndose cada vez más activa a favor de una postura conservadora. En el proceso, mostraremos cómo el funcionamiento del Estado burocrático proporciona, paradójicamente, un terreno fértil para que los padres "se pasen a la derecha".

Profesionales y censores

El lugar en que se llevó a cabo este estudio, que llamaremos Citrus Valley, es una comunidad semirrural de unos 30.000 habitantes, situada a una distancia que, en la actualidad, permite el viaje diario de ida y vuelta a varias ciudades grandes del oeste, gracias a la ampliación del sistema de autopis-

33 *Ibid.*, pág. 174.
34 *Ibid.*, pág. 192. Véase: APPLE: *Official Knowledge*, págs. 64-92.
35 CURTIS: *True Government By Choice Men?*, pág. 197.

tas interestatales [36]. La construcción está en franca expansión y se prevé que llegue casi a duplicarse la población de la zona. Es probable que la atmósfera del lugar cambie de la propia de una comunidad rural, silenciosa, de poco movimiento a otra más parecida a la de una ciudad pequeña, con un ritmo de vida más rápido. Es fácil que gran parte de la población nueva esté constituida por personas que trabajen en grandes ciudades y regresen para dormir.

En 1989, al principio de la controversia, la renta familiar media estimada era de 23.500 dólares. Los datos demográficos indican que casi un cuarto de la población tenía una edad comprendida entre los 65 y los 79 años. La cantidad de personas de la tercera edad y los aproximadamente 50 aparcamientos de caravanas indican que mucha gente considera que Citrus Valley es un lugar atractivo para descansar.

En Citrus Valley no hay grandes industrias, pero la ciudad vería con buenos ojos que se estableciesen algunas. En realidad, el mayor empresario es el distrito escolar, con algo menos de 600 empleados, de los que la mitad son profesores. Con respecto al nivel educativo, en 1980, el 72% de los residentes adultos de edad superior a 25 años no había pasado del bachillerato. Aproximadamente el 10% había cursado estudios universitarios de primer ciclo. Una parte significativa de los residentes con titulación universitaria trabaja para el distrito escolar. El 95% de la población de Citrus Valley es norteamericana de origen europeo y se observa un ligero crecimiento de la población de origen latino. Se trata, sobre todo, de una comunidad de clase trabajadora, aunque resulta cada vez más evidente el aumento de la población de clase media, para quien la localidad funciona como ciudad dormitorio.

Aun con el aumento del número de personas que trabajan fuera de la localidad, gran parte de la población vive y trabaja en ella. Una persona describía la comunidad como sigue: "la gente, aquí, tiene una ética real. Las personas creen en los valores tradicionales. Y creen en la responsabilidad y funcionan como comunidad".

De esta breve descripción demográfica se derivan unas cuantas cosas evidentes. *Una* es el carácter cambiante de las relaciones de clase en la comunidad. Hay personas que se marchan de la gran área metropolitana que ahora queda a una distancia adecuada para el viaje de ida y vuelta desde Citrus Valley. El temor a la violencia, la búsqueda de "mejores escuelas", los precios más bajos de las viviendas y otros elementos están produciendo una situación en la que los miembros de la nueva clase media se hacen cada vez más visibles en el pueblo. Es notoria la simpatía que esta fracción de clase siente por la pedagogía centrada en el niño y por lo que Basil BERNSTEIN denomina *"curriculum* y enseñanza de enmarcamiento y clasificación dé-

[36] El material de este apartado está tomado de: Anita OLIVER (1993): "The Politics of the Textbook Controversy: Parents Challenge the Implementation of a Reading Series". Tesis doctoral inédita, Universidad de Wisconsin, Madison.

hiles"[37]. En consecuencia, bajo la superficie, es fácil que exista una tensión entre el "campo" y la "ciudad" y entre las diferentes perspectivas de clase relacionadas con esos mismos ámbitos.

En segundo lugar, el carácter cambiante de la comunidad aparece en un momento de temor ante las perspectivas de movilidad social hacia abajo y de auténtica crisis económica en los Estados Unidos, en la que muchos Estados del oeste —y en concreto, en el que está situado Citrus Valley— están experimentando problemas económicos y la correspondiente inquietud ante el futuro. Ni que decir tiene que las economías agrícolas no son inmunes a tales miedos y trastornos. Para muchos individuos, esta situación producirá un profundo impacto en su idea de la finalidad de la escolarización, de lo que hay y lo que no hay que enseñar y de quién debe controlarlo. Para muchas mujeres y hombres de clase trabajadora, las angustias económicas y los temores de colapso cultural son muy difíciles de separar.

En medio de estas transformaciones y de las posibles tensiones que subyacen a la tranquilidad y la "tradición" aparentes del pueblo, el distrito escolar decidió cambiar la orientación de su programa de lenguaje. Para ello, siguió las orientaciones y el horario preparados por el Departamento de Educación del Estado para todos los distritos escolares. Las orientaciones estatales recomendaban encarecidamente a los distritos escolares que utilizaran un enfoque de la enseñanza de la lengua basado en la literatura y, en efecto, Citrus Valley ya había comenzado a emplear ese enfoque, sirviéndose de un conjunto de libros seleccionados por los propios profesores. Tanto éstos como los administradores estaban entusiasmados con lo que les parecía era el éxito inicial de su programa de lenguaje globalizado a partir de la literatura. Para ellos, el siguiente paso lógico era buscar una colección de libros de texto que complementara los objetivos y prácticas que, en parte, ya estaban implantados.

Este Estado concreto asigna fondos para la adquisición de materiales aprobados por el Estado, situación en la que están los libros de texto, que atraviesan un complicado proceso de examen político y educativo, necesario para recibir la aprobación como texto recomendado por el Consejo Escolar del Estado. El 70% de estas asignaciones debe invertirse en los textos recomendados, mientras que la mayor parte del dinero restante puede utilizarse para adquirir materiales complementarios no aprobados, aunque, en una época de crisis financiera, esto resulta considerablemente más difícil. Por tanto, se dispone de dinero suficiente para la adquisición de libros de texto estandarizados

[37] Queremos ser cautos para no exagerar nuestra visión de la dinámica de clase en esta situación. La nueva clase media está dividida. No todas los sectores apoyan las "pedagogías invisibles", como los enfoques de lenguaje total. Basil BERNSTEIN elabora la hipótesis de que los miembros de la nueva clase media que trabajan para el Estado están mucho más dispuestos a apoyar estas pedagogías de clasificación y enmarcamiento débiles que quienes trabajan en el sector privado. Esto y determinadas ideologías profesionales pueden explicar, en parte, el hecho de que muchos profesores de Citrus Valley, aunque no todos, estuvieran de acuerdo con la importancia que las orientaciones estatales e *Impressions* daban al lenguaje total.

y publicados por editoriales comerciales. La cuestión está en encontrar aquellos que se acerquen más al enfoque que se pretende utilizar.

No obstante, hay muchos textos disponibles de este tipo. Para promover la selección de un libro de texto determinado, con frecuencia los editores ofrecen incentivos. Por ejemplo, a menudo, las editoriales entregan, de forma "gratuita", a los distritos escolares una importante cantidad de materiales. Se trata de una práctica corriente de las editoriales, dado que la edición de libros de texto constituye una actividad muy competitiva [38]. Parece que, en el caso de Citrus Valley, el "regalo" de tales materiales influyó en la elección.

Citrus Valley comenzó el proceso de selección de una nueva colección de libros de texto de lenguaje en el curso escolar 1988-1989. En ese año, los distritos escolares tenían que adaptar las orientaciones estatales revisadas para introducir nuevas series de libros de texto, por lo que era el momento de cambiar los de lectura y lengua. El resultado de este proceso fue la selección de la serie de lectura *Impressions,* editada por Holt, Rinehart, and Winston. La serie utiliza una metodología de lenguaje globalizada, basada en la literatura —cuya orientación corresponde a un *curriculum* de clasificación débil , que este Estado trata de implementar en todas las escuelas.

Cuando comenzó la escuela, en otoño de 1989, no había razón alguna para sospechar que surgieran problemas con *Impressions,* aunque sí los *había* tenido en otros distritos del Estado, así como en otros Estados. Después de todo, se habían seguido con todo cuidado los pasos para probar e implementar la nueva serie. El distrito introdujo esta nueva serie con confianza y entusiasmo. Los informes que circularon por el distrito después del considerable trabajo desarrollado y de elegir *Impressions* reflejaban la satisfacción de haber hecho, por fin, una elección que parecía en sintonía con los objetivos del distrito. En junio, después de avisar a los profesores de que habían llegado cerca de 150 cajas de libros nuevos, una administradora del distrito redactó una frase profética. Escribió: "¡Que tengáis un verano maravilloso! Nos espera un curso excitante". Jamás se habían pronunciado unas palabras que encerraran una verdad tan grande.

Durante los dos primeros meses del curso, algunos padres y profesores empezaron a quejarse de los libros. Los padres comenzaban a preocuparse por el contenido de los textos. No sólo eran "espantosos" los relatos, sino que surgió la preocupación por los valores que manifestaban y por ciertos errores de ortografía y de impresión. Los padres ponían objeciones a un conjunto de lecturas. Por ejemplo, un poema de un libro de quinto grado trataba de unos cerdos que estaban en un pantano, al lado de unas casas. Los cerdos "viven en medio de peces muertos y basuras, animales domésticos ahogados, plásticos y excrementos". El poema acaba cuando los cerdos han consumido la carne de la charca y adquirido el gusto por la carne que buscan en la orilla. El distrito explicó que el poema transmitía un mensaje a favor del medio ambiente. Para los padres, era violento y terrorífico, protesta que era aún más fuerte

[38] Véase: APPLE: *Teachers and Texts*, en especial, págs. 81-105.

con respecto a otros materiales presentes en libros dirigidos a niños más pequeños todavía.

Los padres empezaron a ponerse en contacto entre ellos y, poco a poco, comenzó a surgir un movimiento más organizado a medida que los miembros de la comunidad acudían a las reuniones del consejo escolar y organizaban otras en las iglesias de la localidad. Por último, un grupo de padres constituyó la asociación *Concerned Citizens of Citrus Valley (CCCV) *,* para tratar de convencer al consejo escolar de que abandonara la serie. El consejo y la administración de la escuela actuaron de dos formas paradójicas. Trataron el problema casi como si fuera un acto de agresión. Fundamentalmente, "se prepararon para la guerra". Al mismo tiempo, frenaron el proceso de oposición, canalizándolo a través de procedimientos burocráticos que habían elaborado —por muy buenas razones— en muchos distritos, de manera que profesores y administradores pudieran protegerse de ataques externos. De este modo, en la respuesta local del Estado se unieron las "actitudes adecuadas" y los procedimientos eficientes.

Casi todos los padres entrevistados que se oponían a los libros dijeron que su contacto inicial con el contenido de los libros de texto se produjo cuando sus hijos llegaron a casa y se incomodaron por cierta selección de textos. Los padres pertenecientes a los CCCV, organizados como tales, no estaban dispuestos a aceptar que se les identificara con grupos foráneos. Sentían que se cuestionaba su inteligencia cuando los partidarios de los libros acusaban a los CCCV de estar controlados por "fuerzas foráneas". Según ellos, cuando sus hijos llevaron a casa relatos que les molestaban, provocándoles pesadillas o asustándolos, por ejemplo, la primera reacción de los padres fue de incredulidad. Los libros de texto eran "inocuos". Por eso, se sorprendieron mucho cuando leyeron en los libros de sus hijos unas historias que les parecían inadecuadas, y aún se sorprendieron más ante la "dura" respuesta del consejo y de la Administración [39].

Cuando aumentaron las proporciones del conflicto, los CCCV organizaron una campaña de revocación contra algunos miembros del consejo. El sistema escolar se mantuvo en sus trece contra los "censores de extrema derecha" y la misma comunidad se dividió de mala manera. Para el consejo y la administración escolar, los *Concerned Citizens of Citrus Valley* eran un síntoma de un movimiento nacional de censura, más amplio, organizado en torno a un plan de extrema derecha. "Ceder" significaba rendir la propia pericia pro-

* "Ciudadanos preocupados de Citrus Valley". *(N. del T)*

[39] Más o menos al mismo tiempo que surgían las primeras quejas de los padres a causa de los libros, algunos profesores también elevaron las suyas, aunque de carácter muy diferente. Los profesores manifestaban que algunas de las historias de los libros no se ajustaban al índice de las antologías para los alumnos. Es obvio que existía la posibilidad de que se hubieran recibido libros no solicitados y que estuvieran mal impresos. No obstante, cuando el conflicto se intensificó, el sindicato local de profesores fue mostrando cada vez más su apoyo a la colección *Impressions* y a la Administración del distrito escolar. De todos los grupos implicados en este estudio, los profesores fueron los más reacios a las entrevistas, postura comprensible, dadas las tensiones y los temores suscitados en esta situación.

fesional a las fuerzas políticas reaccionarias. Para los *Concerned Citizens of Citrus Valley,* la cuestión empezó a convertirse en un problema entre el poder paterno y un consejo y una burocracia escolares arrogantes, que rehusaban tomar en serio las quejas de los ciudadanos.

Para entender la situación, es fundamental tener en cuenta el hecho de que los líderes de los CCCV sólo comenzaron a buscar contactos con la derecha religiosa *después* de mantener la confrontación con la administración del distrito y el consejo escolar durante un largo período de tiempo. De hecho, las conexiones entre los CCCV y otros grupos foráneos nunca fueron muy fuertes. Posteriormente, una persona acabó convirtiéndose en enlace entre los grupos de derechas y ahora pertenece a una organización nacional para los "derechos religiosos" y colabora en campañas políticas de derechas. Sin embargo, en este caso incluso, antes de la controversia, este individuo no sólo no se interesaba por estas causas, sino que era opuesto a ellas.

Cuando la dirección escolar local rechazó una y otra vez a los padres pertenecientes a los CCCV, éstos se introdujeron en el ámbito de la retórica y las perspectivas de la Nueva Derecha. Con razón o sin ella, sentían que la administración del distrito y el consejo escolar minimizaron y trivializaron desde el principio sus preocupaciones. Sólo mucho después de que las autoridades educativas los despreciaran reiteradamente, comenzaron a buscar fuera de la comunidad grupos que tuvieran puntos de vista similares a los suyos en relación con el carácter de los libros de texto implementados en las escuelas. Desde un punto de vista organizativo, los CCCV se mantuvieron independientes, pero la Nueva Derecha aparecía cada vez más como su aliada ideológica.

Por tanto, aunque el distrito hiciera algunos intentos limitados —y los hizo— para convencer a los descontentos de los beneficios educativos de la nueva pedagogía y de los *curricula,* estos esfuerzos cayeron en el vacío. Las personas no están dispuestas a suscribir los puntos de vista de unas autoridades que les menosprecian. En consecuencia, la respuesta inmediata de las escuelas —tratar a los padres como ideólogos de extrema derecha a quienes sólo interesaba la censura de libros y profesores— contribuyó a crear las condiciones para el desarrollo de los verdaderos movimientos ideológicos que tanto asustaban.

La construcción de una derecha activa

Examinemos esto con mayor detenimiento. Es cierto que la mayoría de los miembros de los CCCV eran lo que podríamos llamar "tradicionalistas". En efecto, no estaban muy dispuestos a los cambios. Les gustaba su comunidad tal como era (o, al menos, tal como les parecía que era). Desde su punto de vista, se oponían a la colección de libros de texto por la violencia que percibían, por su capacidad para asustar a los niños y su carácter negativo. En general, parece que la mayoría de la comunidad estaba de acuerdo con esa perspectiva tradicional. Sin embargo, los padres pertenecientes a los CCCV

estaban convencidos de que trataban de hallar un punto medio entre la derecha y lo que ellos consideraban la "izquierda liberal". La mayoría de ellos se sorprendió mucho cuando los identificaron con la derecha. De hecho, se percibían a sí mismos como "ciudadanos trabajadores" que querían mantener las posturas que les permitían dirigir sus vidas como lo habían estado haciendo en el pasado. Una y otra vez, reiteraban que su posición era la de la "gente corriente", que quería lo mejor para sus hijos.

Los padres que en principio se organizaron para oponerse a los libros de texto pertenecían a diversas confesiones religiosas y tenían diferentes convicciones políticas. Había católicos, judíos, protestantes "de la corriente principal", evangélicos y fundamentalistas protestantes, mormones y personas que no pertenecían a ninguna iglesia y agnósticas. También es interesante el hecho de que sólo algunos líderes religiosos participaron en la controversia, apoyando a los padres pertenecientes a los CCCV. Pocas pruebas hay de que fuese una cuestión religiosa "fundamentalista", organizada, en principio, desde fuera o por líderes evangélicos ansiosos por tomar las escuelas, en cuanto bastiones de humanismo secular. En realidad, a causa de la diversidad religiosa y de no querer que se les identificase con la Nueva Derecha, muchos padres miembros de los CCCV eran muy reacios a reunirse en una iglesia. No obstante, dada la escasez de edificios suficientemente grandes para albergar reuniones públicas, cuando algún pastor local les ofrecía su iglesia, solían aceptar el ofrecimiento, con cierta cautela, a pesar de los recelos.

Por otra parte, había ciertas características que parecían diferenciar a los miembros de los CCCV de otras personas de la comunidad. Aunque entre ellos había diferencias religiosas, en general, no ocupaban cargos públicos y no se sentían parte de una red, algo que era fundamental para las relaciones de poder y la vida cotidiana en la comunidad. Muchos manifestaban su sensación de estar al margen del poder local. Tampoco eran homogéneos en el plano económico: en el grupo, había algunos hombres de negocios y profesionales locales y personas de clase trabajadora.

A la primera reunión de los CCCV asistieron entre 25 y 30 personas. En la segunda reunión, eran 75. Cuando se intensificó el conflicto, 700 personas entraron en la iglesia local ofrecida al efecto. La policía tomó posiciones ante una atestada reunión del consejo escolar convocada para discutir sobre los libros de texto. La tensión era visceral.

Por tanto, al principio, la mayoría de los padres pertenecientes a los CCCV eran lo que podríamos llamar "conservadores del montón", sin afiliaciones significativas a grupos activistas de derecha; la mayor parte no tenía grandes asuntos ideológicos o religiosos que quisieran transmitir a los demás. No cabe duda de que ellos no se consideraban ideólogos censores que desearan transformar los Estados Unidos en una "nación cristiana" y que desconfiaran de todo lo público.

Reducir el conflicto a un problema con padres relativamente ignorantes o fundamentalistas religiosos irreflexivos, que trataran de utilizar la censura para promover los objetivos de un movimiento de derechas más amplio, es no

entender la forma en que se organizan los actores normales ante cuestiones locales y, a la vez, subestimar a estas personas. En una situación semejante, se considera a los actores como "tontos útiles" —marionetas— y se simplifica radicalmente la complejidad de estas situaciones. En muchos aspectos, estas visiones simplificadoras reproducen, según nuestros análisis, los estereotipos que caracterizaban a las respuestas de la administración escolar y del consejo escolar a las cuestiones suscitadas por los padres.

La rapidez con la que respondió el distrito de forma tan desmesurada, como si estuviese preparándose para la guerra, parece haber sido el catalizador que condujo, en realidad, a los padres a alinearse con grupos de derechas y provocó que los padres pertenecientes a los CCCV adoptaran una postura de fuerte oposición que, en otro caso, no hubieran tomado. Desde el momento en el que los CCCV plantearon el problema ante el distrito, éste lo convirtió de inmediato en una cuestión de "censura". Esta interpretación redujo la complejidad a una forma bien conocida del discurso "profesional" de los administradores escolares y profesores, a la vez que provocó una respuesta del distrito que no dejaba abiertas otras posibles interpretaciones de las motivaciones y preocupaciones de los padres.

Al principio de la controversia, la información se transmitió a través de las mujeres que hablaban entre sí en los lugares públicos y en sus casas. Las madres hablaban entre ellas de los contenidos de los libros cuando recogían a sus hijos después de las clases, cuando se reunían para comer y al visitar a sus amigas (no obstante, a medida que fue tomando cuerpo la controversia, los hombres fueron participando más y ejercieron un liderazgo mayor, poniendo de manifiesto la relación "lógica" entre el género y la esfera pública) [40]. Para algunas de las mujeres que trabajaron mucho en el grupo de los CCCV, el desprecio con el que se trataron sus preocupaciones impulsó su persistencia, pidiendo respuestas a cuestiones relativas a los libros de texto y sobre el proceso desarrollado para su selección, así como organizando actividades en contra de esos mismos libros. Su respuesta a la resistencia de la escuela y a la forma en que los organismos oficiales locales, en cierto modo irresponsables, las trataban consistió en redoblar sus esfuerzos para difundir informaciones sobre los libros. Aunque no se mostraran visiblemente enfadadas y dispuestas a la confrontación, y aunque su oposición a los textos fue haciéndose más fuerte de manera paulatina, el hecho de que no se tomaran en serio sus advertencias las *empujó* a adoptar una postura de oposición.

Las mujeres que participaron en el movimiento de los CCCV tenían intuiciones políticas, pero no estaban totalmente configuradas en un sentido de oposición. Unas eran conservadoras sociales y culturales, cuyas ideas se basaban en la convicción de la importancia de la religiosidad, "la familia" y la "tradición", y otras, conservadoras de *laissez-faire,* cuyas ideas básicas se

[40] FRASER: *Unruly Practices*, págs. 113-144. Véase también: Michael W. APPLE (otoño de 1994): "Texts and Contexts: The State and Gender in Educational Policy", *Curriculum Inquiry,* 24, págs. 349-359.

referían a la "libertad individual", "el patriotismo norteamericano" y el "libre mercado", lo que ponía de manifiesto la diversidad existente incluso entre quienes mantenían las posturas conservadoras más moderadas. No obstante, los temas más comunes entre las mujeres pertenecientes a los CCCV eran la soberanía de la familia y lo que consideraban un ataque a sus derechos como madres a controlar la educación de sus hijos. A esto se añadía su opinión de que ***Impressions*** no reflejaba Norteamérica de forma precisa ni suficiente. Sin embargo, estas mujeres no iniciaron la controversia desde posturas conservadoras conscientes y definidas de antemano, sino que, al principio, se asustaron al descubrir que había un problema con los libros de texto de su comunidad. Durante los meses de conflicto, sus posturas fueron ***configurándose*** y aclarándose, al tener que encontrar un modo de dar un sentido a la respuesta de las escuelas.

Así, a medida que el conflicto se iba haciendo más profundo, fue aumentando la influencia de Francis SCHAEFFER, teólogo conservador que defendía la idea de la verdad absoluta, en una de las líderes de los CCCV. Cuando esta madre buscó una forma de entender su creciente desasosiego, las ideas de SCHAEFFER le parecieron cada vez más atractivas. Para SCHAEFFER, hay "verdaderas verdades". Hay cosas buenas y malas, valores básicos inmutables, que nos permiten saber con certeza que algunas cosas son absolutamente buenas y otras cosas son absolutamente erróneas. Según SCHAEFFER, sin esto, no hay cristianismo [41].

Tomemos otro ejemplo de una persona profundamente comprometida en el movimiento de los CCCV, la madre de un niño de una de las escuelas que utilizaba esta colección de libros de texto. Al principio, no era una persona profundamente religiosa. Era raro que asistiese a la iglesia, no tenía grandes compromisos con ninguna organización y se habría opuesto a que le dijesen que era de la "Nueva Derecha". En principio, aconsejaba a las personas que trataban con ella que colaborasen con el distrito, sin organizar nada. Cuando el distrito se enfrentó y se opuso de forma directa a sus puntos de vista y estereotipó su postura, comenzó a examinar con mayor detenimiento lo que creía que había que hacer con respecto a su oposición a los libros. Una y otra vez se despreciaban sus puntos de vista y se le acusó de pertenecer a la "derecha". En consecuencia, no sólo se decidió a participar en el desarrollo de los CCCV, sino que, al final de la controversia, se había comprometido profundamente con grupos de mujeres cristianas en relación con cuestiones políticas nacionales. Lo que empezó como una preocupación por el contenido de los libros acabó haciendo que personas como ella se convirtiesen en miembros activos de movimientos nacionales de derechas.

Al final del conflicto, el distrito escolar anunció una "solución". Se seguiría utilizando ***Impressions y*** su programa de literatura. Asimismo, se permitiría a los padres (y así sigue en la actualidad) que solicitaran dos tareas escolares

[41] Véase: Francis A. SCHAEFFER (1990): *The Francis A. Schaeffer Trilogy*, Westchester (Illinois): Crossway Books.

alternativas a estos materiales por semestre. Después, esto fue a más. El distrito implementó clases alternativas para los niños de aquellos padres que se opusieran rotundamente a *Impressions.* Se pidió a los padres que respondieran a una carta en la que se les preguntaba si querían que sus hijos asistiesen a clases especiales en las que no se utilizara *Impressions.* Se les decía: "esto puede suponer que su hijo tenga que cambiar de clase o de centro. En el caso de que hiciera falta trasladar de centro a su hijo, tendrá que encargarse usted de su transporte".

Aunque esta respuesta muestra cierta flexibilidad de parte del sistema escolar, ponía de inmediato en una situación difícil a los padres que trabajaban fuera de casa o que no podían acercar y recoger a sus hijos. Los horarios de trabajo, la falta de dos coches (e incluso de uno), los problemas económicos y otros elementos crearon una situación en la que, a menudo, los padres no tenían otra alternativa que mantener a sus hijos en las clases en las que se utilizaba *Impressions.* Por tanto, esta situación siembra la semilla de nuevas desavenencias.

Al comenzar el curso siguiente, el distrito informó de que el 82% de los padres había elegido que sus hijos asistieran a clases en las que se utilizaba *Impressions.* No está muy claro si se trataba de una auténtica elección o de la falta de alternativas reales. No obstante, cuando cerca del 20% de los padres *optó* activamente por experiencias muy distintas de las diseñadas oficialmente para sus hijos, es evidente que la controversia continúa viva y no demasiado alejada de la superficie.

Se llevaron a cabo otros cambios en el proceso de selección del conocimiento oficial. Por ejemplo, ahora, los padres participan en las primeras fases del proceso de selección de libros de texto. Los administradores del distrito escolar y el consejo escolar son mucho más conscientes de la compleja política que rodea las preocupaciones de los padres y de las consecuencias de las decisiones "profesionales" que tienen que tomar. No obstante y sobre todo, todas las partes se mantienen en una tensa expectación y se ha producido una polarización que divide profundamente la comunidad. Ahora, existe una derecha activa que se manifiesta de forma poderosa.

La política de la identidad y el Estado

Aquí, no sólo nos hemos preocupado de iluminar el complejo proceso a través del cual las personas se hacen de derechas, aunque esos análisis son fundamentales para comprender la política cultural en educación, también desde el plano teórico. Con excesiva frecuencia, en los estudios críticos sobre la educación, unas tradiciones se manifiestan en contra de las otras. Las teorías neogramscianas, postmodernas y postestructurales se consideran opuestas entre sí. Nosotros rechazamos estas divisiones en beneficio de un enfoque más integrador. Hemos tomado ciertos recursos de la escuela neogramsciana —su insistencia tanto en el poder del Estado y en las corrientes ideológicas de sentido común, como en el poder de los movimientos cul-

turales procedentes de las bases— sin dejar de lado el contexto económico de la acción social. Hemos complementado esto con la atención prestada a la política de identidad y al rol del Estado en la divulgación de posiciones para los sujetos, de las que se reapropian personas reales en la compleja política del ámbito local. Nuestro enfoque se basa en la idea de que es esencial el estudio de los movimientos sociales y de las condiciones de su formación, en una época de agresivos y cada vez más numerosos ataques de los grupos de derechas, a la escuela y a la idea misma de "lo público". La integración de estas distintas perspectivas constituye un plan ambicioso. Pero la política educativa ha de tratarse con la seriedad integradora que merece su complejidad.

Las consecuencias de lo que hemos descrito aquí son de gran importancia en cualquier análisis de la formación de movimientos de derechas y en relación con el papel que desempeña la escuela en la formación de la identidad. Muchos autores se han referido a la escuela como lugar productivo. Es un ámbito dedicado a la producción de las identidades de los alumnos y a la producción de una política de formación de la identidad [42]. Sin embargo, en la interacción con organismos del Estado, como las escuelas, se produce otro tipo de identidades. También se forman identidades de oposición agrupadas en torno a la política cultural conservadora. En el caso que hemos investigado aquí —uno de entre muchos que podríamos prever , esto es evidente.

Las posiciones para los sujetos admitidas por el Estado sólo eran dos: padres "responsables", que respaldaban básicamente las "decisiones profesionales", y censores "irresponsables" de derechas. La construcción de esta oposición binaria creó una situación en la que la única manera de que los padres y otros miembros de la comunidad consiguieran hacerse ***oír*** era ocupar los espacios proporcionados por el Estado. Por supuesto, éstos se ampliaron y, en parte, se transformaron. Pero la única forma en que estos individuos preocupados podían atraer la atención consistía en hacerse cada vez más agresivos respecto a sus reivindicaciones y organizarse más en torno a los temas culturales y religiosos conservadores. Las identidades sociales se formaron de este modo. Por tanto, los miembros de la comunidad moderadamente conservadores y "moderados" se transformaron poco a poco en algo muy diferente. La derecha ***se convierte*** en la derecha en un complejo y dinámico conjunto de interacciones con el Estado [43]

Al principio de este análisis, nos basamos en los argumentos de **WHITTY**, **EDWARDS** y **GEWIRTZ**, argumentos en los que sostienen que la derecha crece mediante "accidentes". Crece de maneras vacilantes, difusas y, en parte, indeterminadas que se sitúan en un complejo de relaciones económicas, políticas y culturales. Si sólo nos centramos en los movimientos conservadores desde fuera, interpretaremos mal esta complejidad dinámica. Tenemos que

---

[42] Véase, por ejemplo: Philip WEXLER (1992): *Becoming Somebody*, Nueva York: Falmer Press.

[43] Sin duda, la transformación experimentada por la Administración local en este proceso merece una investigación, a este respecto, pero tendremos que esperar a que se lleve a cabo.

examinar, en cambio, las situaciones en que se han construido. Hemos señalado que, en este terreno, el Estado burocrático es un agente primordial, que puede haber ampliado sus funciones normativas sobre el conocimiento por buenas razones, pero que responde de forma que aumenta el potencial de crecimiento de los movimientos de derechas.

En este estudio quedó clara una cosa. Durante la controversia y como resultado de la misma, aumentaron las relaciones entre los padres que se oponían a los libros de texto y los grupos nacionales "populistas autoritarios", en vez de constituirse merced a la actuación de grupos ajenos al problema. En el caso que hemos descrito, es evidente un cambio radical. Un grupo de padres miembros de los CCCV no sólo llegaron a convertirse en activistas de una red más amplia de la Nueva Derecha, sino que estaban orgullosos de esas relaciones, que antes hubieran parecido imposibles. Tenemos que insistir de nuevo aquí en que se trata de individuos que, antes de estallar el conflicto de ***Impressions,*** no habían tenido relaciones con las organizaciones de la Nueva Derecha ni deseos de establecerlas con grupos conservadores. La misma importancia tiene el hecho de que se fortalecieran los vínculos recién establecidos a medida que estas personas fueron adoptando unas identidades políticas conservadoras nuevas —extensiones de las posiciones para los sujetos que originariamente ofreció el estamento oficial local.

El conservadurismo económico y el populismo se unieron con el fundamentalismo religioso de este modo: los "ciudadanos preocupados", molestos por lo que las escuelas definieron como conocimiento oficial y preocupados (con razón) por la previsible movilidad económica descendente de sus hijos y por los valores que se les estaban enseñando, no unieron estas dos formas de conservadurismo mediante un proceso natural, sino de un modo que ponía en evidencia que, en el centro del proceso de formación de las lealtades y movimientos sociales están los aspectos de "vigilancia del conocimiento" por parte del Estado.

De nuestras afirmaciones no pretendemos deducir que todo el mundo tenga "libertad de acción", que las personas "opten con libertad" para hacerse de derechas (o cualquier otra cosa) en el vacío. En realidad, sostenemos lo contrario. El predominio cada vez mayor de las posturas conservadoras en todos los campos, incluyendo la educación, la economía, la sexualidad, el bienestar, la "inteligencia" [44], etcétera, —en los medios de comunicación y en las discusiones públicas— significa que las personas de localidades como Citrus Valley, y otras, viven en un mundo en el que circulan constantemente

---

[44] Véase, por ejemplo, el ampliamente discutido y desesperadamente erróneo volumen de Richard HERRNSTEIN y Charles MURRAY (1994): *The Bell Curve*, Nueva York: The Free Press. Conviene señalar que este volumen y sus autores han sido patrocinados por fundaciones conservadoras, así como la habilidad de estos grupos para colocar a los autores en lugares muy visibles en los medios de comunicación. Sería importante investigar el papel desempeñado por esos grupos conservadores en el patrocinio y difusión de esta obra, contribuyendo a justificar públicamente unas posturas que han sido desacreditadas, desde el punto de vista científico, en muchas otras ocasiones.

los discursos de las derechas. Cada vez resulta más difícil *no* escuchar tales interpretaciones y aún más difícil hallar posturas opuestas a ellas. No obstante, hay muchas formas de escuchar o leer esos discursos. La aceptación sólo es una de ellas[45]

¿ Tiene que ser así?

Llegados aquí, se suscitan muchas preguntas, pero, entre las más importantes, está la siguiente. ¿Podría haber sido *de otro modo?* ¿Habría sido más progresista el resultado si las escuelas hubiesen escuchado a los padres con mayor interés, si no los hubiesen tildado de censores de la derecha? No se trata de una "sencilla" cuestión de investigación. Dado el proyecto hegemónico de la derecha y el éxito de sus transformaciones ideológicas, si las escuelas son unos de los lugares fundamentales en los que se producen estas transformaciones, las interrupciones en la visión burocrática de la escuela y las luchas concretas en el ámbito local serán más importantes de lo que parece no sólo a corto, sino también a largo plazo[46]**. De hecho, es importantísimo que las escuelas centren su visión crítica sobre sí mismas y sobre *su forma* de participar en la creación de condiciones en las que los ciudadanos corrientes "llegan a ser de derechas".**

Los temores relativos a una economía en declive o las preocupaciones sobre lo que se enseña a los hijos no tienen por qué saldarse con un ataque populista contra el Estado ni conectarse con todas las cuestiones que plantea la derecha. Es probable que no todos nuestros lectores crean en las posturas moderadas o moderadamente tradicionales, pero hay un mundo de diferencias entre esas posturas y la agresiva campaña contra todo lo que es público —y contra la misma idea de una verdadera escuela pública— que emana de la extrema derecha. Sólo es posible limitar los extendidos efectos de esos grupos si no se empuja hacia la derecha a la gran cantidad de personas que tienen preocupaciones populistas con respecto a las escuelas.

Hay pruebas de que una respuesta diferente ante la política del conocimiento oficial de las escuelas puede tener resultados muy distintos, y conviene tener en cuenta las experiencias de escuelas que se han enfrentado de forma más abierta a situaciones que pueden llevar a polarizaciones de este estilo[47]**. Tomemos, por ejemplo, el caso de la *Fratney Street School* en Milwaukee (Wisconsin) —ciudad que ha padecido gravemente la reducción de puestos de trabajo en industrias manufactureras e importantes antagonismos de clase y raciales— que se enfrentó a una situación en la que los conflictos políticos en torno a la dinámica de clase social y de raza podrían**

---

[45] Véase: APPLE: *Official Knowledge*, págs. 61-62.

[46] En: Michael W. APPLE y James A. BEANE (eds.) (1995): *Democratic Schools*, Washington: Association for Supervision and Curriculum Development, pueden encontrarse ejemplos de respuestas más democráticas.

[47] *Ibid.*

haber constituido un terreno muy fértil para el desarrollo de sentimientos de derechas.

Situada en una "zona fronteriza" en la que su población estudiantil se reparte en un tercio de norteamericanos de origen europeo de clase trabajadora, otro tercio de afronorteamericanos y un tercer tercio de origen latino, las cuestiones relativas a la procedencia del conocimiento representado en los textos, al tipo de pedagogía que resultaría adecuada y a las voces de tensión y diversidad que se harían notar en tal situación, podrían haber resultado tan divisoras como las que afloraron en Citrus Valley. Esas cuestiones podrían haber sido un campo abonado para el desarrollo de movimientos semejantes a los que encontramos en el caso antes analizado. Sin embargo, no fue así, que se condujo la situación hacia la formación de coaliciones transclasistas y transraciales en beneficio de unos *curricula* y una enseñanza más progresistas, con un apoyo generalizado a la escuela.

Esto se debió, en parte, a un grupo de profesores y administradores que —como grupo— abrió la discusión sobre los *curricula* y la pedagogía a las múltiples voces que tenían algún interés en la escuela, incluyendo a padres, activistas comunitarios y estudiantes. Se prestó una atención constante a las diversas perspectivas, no, —como sucede a menudo en muchos distritos escolares— como una forma de "relaciones públicas", que suelen consistir en una forma de "ingeniería del consentimiento", sino como un intento auténtico y sobre la marcha de relacionar el contenido del *curriculum* y las decisiones sobre el mismo con la vida de las personas involucradas. En parte, fue el resultado de la inmensa cantidad de trabajo llevado a cabo por los educadores para justificar de forma pública lo que creían mejor para sus alumnos, con una terminología y un estilo que no podían interpretarse como arrogantes, elitistas o distantes, y para escuchar con simpatía y atención los temores, preocupaciones y esperanzas de las diversas voces presentes en la comunidad. Por último, se debió al conjunto de creencias, decididamente no jerárquico, sobre lo que sucede en la escuela y entre ésta y la comunidad o comunidades de las que forma parte.

Nada de esto garantiza la transformación del proyecto de restauración de la derecha. En realidad, las situaciones y sus causas son, en parte, "accidentales". Sin embargo, las experiencias de la *Fratney Street School* y de otras escuelas muestran una articulación muy diferente entre las instancias oficiales locales y su población e indican la posibilidad muy real de interrumpir una serie de condiciones que llevan al desarrollo de los movimientos sociales de derechas. En consecuencia, no basta con decir "no". Hay cosas que hacer.

CAPÍTULO IV

Realidades norteamericanas: pobreza, economía y educación

Con Christopher ZENK

En los dos últimos capítulos, he dedicado la mayor parte de mi atención a analizar la dinámica cultural e ideológica que subyace a importantes elementos de la alianza conservadora y a investigar algunas condiciones políticas más fundamentales que favorecen su desarrollo en el ámbito local. Sin embargo, los argumentos culturales y políticos no bastan para comprender ese desarrollo. Como Anita OLIVER y yo hemos demostrado en el Capítulo III, en Citrus Valley y en otras tantas comunidades del país, los temores económicos —temores fundados en intuiciones precisas de lo que está sucediendo en esta economía y en el conocimiento parcial del modelo diferencial de beneficios que se deriva de nuestra economía— proporcionan un terreno fértil para la aparición de la política de restauración. Los neoliberales utilizan muy bien el discurso de la crisis económica para producir esta situación. Sin embargo, han puesto en circulación un cuadro muy particular de esta crisis. En este cuadro, las escuelas ocupan un lugar central tanto en calidad de instituciones acreedoras a la parte del león en cuanto a su culpabilidad en relación con los problemas económicos, como en cuanto instituciones que lo arreglarán casi todo. Por tanto, es posible constituir una alianza hegemónica tendente a conseguir el giro radical de la educación hacia la derecha, si puede convencerse a grandes cantidades de personas de que la educación es la causa primordial de nuestros problemas económicos y de que la reforma educativa es la panacea universal.

En este capítulo, Christopher ZENK y yo queremos manifestar nuestra oposición a las premisas relativas a las escuelas y la economía y a las presuntas conexiones entre ambas, en las que se apoyan los neoliberales para hacer hincapié en la "educación y los puestos de trabajo". No obstante, carece de sentido hablar de esto en general. En consecuencia, reuniremos una cantidad importante de datos económicos, con el fin de presentar un cuadro muy distinto del que nos ofrecen los neoliberales. Para entrar en este debate, utilizaremos el problema de los abandonos de la escuela y de los estudiantes "en situación de riesgo".

Tomar en serio la economía

Es casi imposible encontrar un ejemplar de las revistas más populares de educación, leer nuestros periódicos o escuchar las declaraciones de los funcionarios de educación de los ámbitos federal, estatal y local, sin que nos enfrentemos a los problemas cotidianos de los alumnos de escuelas elementales e institutos. Esos problemas van desde las tasas de abandono de los institutos a las de alfabetización, la bajada de las puntuaciones en los tests de evaluación de matemáticas y ciencias naturales, la privatización de las escuelas que fracasan, hasta diagnosticar, clasificar e, incluso con frecuencia, drogar a los alumnos para que pasen la jornada escolar. Los problemas parecen no tener fin y la forma popular de entenderlos nos hace creer que cada "problema" comienza y termina en los mismos estudiantes; cada "problema" tiene también sus consecuencias económicas inmediatas, directas e implícitamente perjudiciales.

Pensemos en la cuestión de las elevadas tasas de abandonos y fracasos de los institutos, que son siempre altas en la población de rentas bajas y, sobre todo, entre las personas pobres, de color y "en situación de riesgo" [1]. Para muchos funcionarios escolares y cargos políticos electos, sobre todo para quienes están preocupados por el futuro económico de nuestro país, la cadena de pensamiento habitual en relación con el problema del abandono del instituto sigue una trayectoria parecida a ésta: si los alumnos no dejasen los estudios, casi no habría desempleo ni pobreza en el centro de nuestras ciudades. Tras conseguir sus titulaciones, les esperarían empleos mejor pagados y más atractivos. El país, en su conjunto, recobraría su productividad y competitividad económicas. Por último, las normas y destrezas que los alumnos aprenderían en el instituto los prepararían para ser ciudadanos productivos y responsables en el futuro económico de color de rosa que se derivaría. Si resolvemos el problema del abandono escolar, daremos un gran paso hacia la resolución de los problemas sociales y económicos de las comunidades locales. Arreglemos el sistema educativo y arreglaremos todo lo demás. "Arreglemos" a los alumnos que fracasan y a los profesores que se desenvuelven mal y el *curriculum* "liberal" y la nación experimentará un bienestar económico sin precedentes. Y así reza gran parte de la letanía aceptada.

El enfoque dominante de la comprensión, análisis y tratamiento de los problemas escolares supone la utilización de un análisis *patológico;* es decir, las dificultades a las que se enfrentan alumnos y profesores se perciben y describen como dificultades de los mismos estudiantes y causadas, sobre

[1] Marian WRIGHT EDELMAN (1994): “Introduction”, en: Arloc SHERMAN: *Wasting America’s Future: The Children’s Defense Fund Report on the Costs of Child Poverty*, Boston: Beacon Press, pág. XXIII. En sí misma, la expresión “en situación de riesgo” es claramente problemática pues apunta a las características del niño más que a las condiciones producidas por la sociedad en que vive. Supone también algunos estereotipos muy peligrosos que pueden conducir a una profecía de obligado cumplimiento.

todo, por "déficit" o "trastornos" padecidos por ellos. Son tantas las críticas de nuestro sistema educativo que se basan en este enfoque que corremos el riesgo de perder la capacidad de situar estas cuestiones en una valoración más crítica de sus contextos políticos y económicos más globales.

Tomemos como ejemplo la tasa de abandono de los estudios en el instituto. Aunque el hecho de poner el acento en el abandono de los estudios no sea en todos los sentidos una especie de "exageración educativa", la insistencia en ello como problema en gran medida (y, a menudo, sólo) educativo —que puede resolverse mediante pequeños incrementos financieros, cambios relativamente pequeños de normas y prácticas o programas limitados de "cooperación" entre empresas y escuelas— nos puede llevar a no caer en la cuenta de la profundidad de la cuestión. Por otra parte, puede hacer que nos parezca casi inconcebible generar políticas, en el campo social más general, que permitan que el trabajo denodado de los educadores y de otras personas tenga, en realidad, una influencia en la vida de los estudiantes.

Nuestro objetivo consiste en resaltar que la consideración primordial del abandono de los estudios y de la "situación de riesgo" en que se encuentran ciertos estudiantes como problema educativo —cuya solución, por tanto, tendría que ser de carácter educativo— ***no*** contribuye a resolver el problema porque, en sí mismo, constituye una parte importante del problema de la privación de derechos culturales y económicos. Tenemos que dejar de enmarcar la cuestión de cómo responder ante el fracaso escolar y, en particular, ante el abandono de los estudios en el instituto, de manera que las soluciones (en forma de prácticas de profesores, rendimiento de alumnos y políticas de legisladores) acaben en la total culpabilización o en la plena aprobación de alumnos, profesores y escuelas por sus resultados con respecto a la tasa de abandonos. Dada esta perspectiva un tanto miope, la consideración de los fracasos de los alumnos, profesores y escuelas como la raíz de todos los males económicos no es sino el siguiente paso causal. Nuestro propósito consiste en cuestionar la idea popular acerca de dónde recae la responsabilidad de perpetuar —e interrumpir— el ciclo de fracaso escolar y pobreza.

El supuesto de que, si mantenemos nuestra atención centrada en la escuela, descubriremos las respuestas a largo plazo al problema del abandono de los estudios y a las realidades de la pobreza y el desempleo es peligrosamente ingenuo. Unas sólidas respuestas exigen un conjunto mucho más incisivo de cuestiones económicas, sociales y políticas y una reestructuración considerablemente más amplia de nuestros compromisos sociales. Es más, tendrán que ir acompañados por la democratización de nuestras formas aceptadas de distribuir y controlar los trabajos, los beneficios, la educación y el poder. Hasta que consideremos estos contextos económicos y sociales más globales tan en serio como merecen, no seremos capaces de responder adecuadamente a las necesidades de los jóvenes de este país, limitándonos a proporcionarles un conjunto sin fin de placebos a corto plazo. En ese proceso, dejaremos que la derecha fije los términos del debate sobre la educación y demás cuestiones sociales. Con el fin de comprender todo esto más plenamente, tendremos que examinar la situación real de estos contextos.

Realidades norteamericanas

Tras la retórica de la recuperación y el crecimiento sostenido de la economía, el muy difundido desarrollo económico es otra cosa. La realidad es que nos encontramos en crisis, con una economía que incrementa la distancia entre ricos y pobres, entre negros, mulatos, cobrizos, amarillos y blancos. Está impulsada por un conjunto de políticas en las que las vidas reales de millones de personas cuentan menos que la "competitividad", la "eficiencia" y, por encima de todo, la maximización de los beneficios. La jerga de la "democracia" económica está para justificar estas políticas, en las que los compromisos sociales y las relaciones humanas sólo se juzgan por sus logros mercantiles. Como señalamos antes, las decisiones de la "democracia" están cada vez más informadas por las reglas del capitalismo y el consumo, cuando no completamente confabuladas con ellas. Vivimos en una época en la que está aumentando la concentración económica, en la que el sector empresarial adquiere cada vez más poder en nuestra vida económica, política y cultural. Vivimos en una época en que las comunidades negocian con regularidad las necesarias bases impositivas derivadas de los ingresos que perciben las corporaciones locales —impuestos utilizados para los servicios municipales y sociales básicos, como escuelas, carreteras, alcantarillado, etc.— de las personas con salarios bajos, trabajos sin prestaciones sociales y de los propietarios ricos y ausentes*. Aunque es probable que esto ayude a los ricos, muchos autores han suscitado serias dudas sobre sus efectos en quienes

* La sentencia se refiere a una tendencia creciente en los Estados Unidos de Norteamérica y otros lugares. Las comunidades locales están preocupadas por la fuga de capitales, cada vez más y más fábricas y negocios se trasladan a otras naciones buscando mano de obra más barata. Estas empresas atacan con una "huelga del capital". Esto es, anuncian a las comunidades locales que se trasladarán a otro país a menos que sus impuestos se rebajen mucho. Presionan también sobre la fuerza de trabajo para que sus salarios sean drásticamente bajos y para recortar prestaciones sociales tales como servicios médicos, pensiones, etc. Muchas comunidades y trabajadores están tan preocupados por la pérdida de sus fábricas y puestos de trabajo que consienten en rebajar impuestos drásticamente y reducir salarios y prestaciones sociales de una manera también muy importante con el fin de mantener los puestos de trabajo y empresas en sus comunidades. Los recortes en impuestos, salarios y prestaciones sociales dan como resultado que estas comunidades no dispongan de dinero suficiente para pagar a escuelas, servicios sociales, de bienestar, hospitales, etc. Dado el número creciente de negocios y fábricas que están siendo acaparadas por corporaciones más grandes que no tienen personal vinculado a la comunidad, los propietarios no se preocupan por los resultados destructivos de sus políticas. De ahí la denominación "fabricantes y propietarios ausentes". Las comunidades continúan con las fábricas (a menudo sólo 10 ó 20 años más) que fueron compradas por conglomerados multinacionales, pero los puestos de trabajo que conservan tienen salarios más bajos y cada vez menos prestaciones (las sanitarias, por ejemplo, a menudo son suprimidas; un desastre en los Estados Unidos de Norteamérica que no poseen un sistema sanitario nacional) y las comunidades locales no recaudan impuestos suficientes para pagar todos los servicios que se precisan. Desde que los propietarios no son miembros de las comunidades locales, sino que viven en las metrópolis en Estados Unidos o en otras naciones, no se preocupan de lo que está sucediendo mientras sus beneficios continúen creciendo. *(Nota del autor para la edic. en cast.)*

históricamente han recibido menos de nuestras estructuras políticas y económicas.

CARNOY, SHEARER y RUMBERGER 10 **plantean de este modo: "A pesar de Adam** SMITH, **la maximización de los beneficios de las grandes empresas privadas, económicamente poderosas, no ha maximizado el bien público". Las decisiones de inversión y de empleo que han tomado las empresas han generado en gran parte "trastornos, discriminación, descenso de los salarios reales, desempleo elevado, polución, malos sistemas de transporte y ciudades en las que cada vez hay más delitos"** [2]**. Cuando el sector empresarial toma estas decisiones no se tienen en cuenta esos aspectos, pero el sector público tiene que soportar estos costes sociales. Los efectos producidos en las comunidades, en la salud y el bienestar del grueso de la población y en nuestra vida cultural y educación han sido enormes** [3].

Para los ciudadanos y educadores interesados en sacar adelante un conjunto de políticas y prácticas que produjeran unos resultados más democráticos que éstos, uno de los primeros pasos que hay que dar consiste en hacerse con un cuadro más adecuado de la realidad de la crisis. Para hacerlo, es esencial que nos centremos directamente en la economía, en vez de dar por sentado que ese enfoque es reductivo y debe evitarse. Por supuesto, otros líderes, educadores e industriales nacionales nos han invitado a hacer esto mismo, aunque sus intenciones resultan sospechosas, desde el punto de vista democrático. Un informe tras otro nos dice que debemos aclarar más las relaciones entre la escolarización y la economía. La razón de que exista el desempleo, de que los trabajadores —y, sobre todo, las poblaciones de trabajadores que ya lo padecen— carezcan de motivación suficiente y de que los Estados Unidos tengan cada vez más dificultades para competir en el terreno económico internacional se debe al hecho de que las escuelas no funcionan bien. O, al menos, no enseñan las destrezas laborales y las disciplinas "básicas" que sí estarían enseñando si estuviesen conectadas de forma más directa con las prioridades económicas, como debería ser. Según esta línea argumenta!, las escuelas son, en la actualidad, ineficientes y no llevan a ningún sitio. Naturalmente, los estudiantes "en situación de riesgo" abandonan los estudios. Y el ciclo continúa.

Como dijimos antes, las posturas conservadoras y neoconservadoras que se encuentran tras las peticiones para redefinir los objetivos del sistema educativo de acuerdo, ante todo, con la industria y la derecha actúan para exportar la crisis de la economía a las escuelas [4]**. Aquí, pretendemos analizar de**

[2] Martin CARNOY, Derek SHEARER y Russell RUMBERGER (1983): *A New Social Contract*, Nueva York: Harper and Row, pág.61.

[3] Véanse las exposiciones más detalladas de esta cuestión en: Michael W. APPLE (1988): *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, Nueva York: Routledge; y Michael W. APPLE (1995): *Education and Power*, (2.ª ed.) Nueva York: Routledge.

[4] APPLE: *Teachers and Texts*. APPLE ha escrito mucho sobre la importancia de utilizar un enfoque "de relaciones" y no reductivo para las conexiones entre la educación y la sociedad en general, advirtiéndonos de que nuestros análisis no sean de carácter economicista. Sin embar-

forma más directa lo que la economía actual y futura parecen reservarnos. No es posible ninguna discusión seria de los problemas educativos en general y del abandono de los estudios en particular, si no situamos estas cuestiones en el marco de lo que ocurre fuera de la escuela. En un capítulo relativamente breve, no cabe tratar todos los aspectos de nuestra economía. Nos limitaremos a seleccionar determinados aspectos que iluminan las perspectivas actuales y futuras del mercado de trabajo. Prestaremos especial atención a las estructuras de la pobreza en los Estados Unidos y a las tendencias emergentes en cuanto a la pérdida y la creación de puestos de trabajo en la economía. En ese proceso, queremos centrarnos en algunas dinámicas de clase, raza y género que han desempeñado un papel importante en la estructuración de las oportunidades de rendimiento educativo de los jóvenes y de empleo juvenil. Por último, queremos citar algunas experiencias que muchos jóvenes viven en el trabajo, experiencias que nos deben llevar a cuestionar nuestra idea del éxito.

Una serie de estudios previos ha permitido elaborar un cuadro de la estructura de las desigualdades de la sociedad norteamericana. Pongamos al día y resumamos estos descubrimientos [5].

Entre 1967 y 1992, la cuota de la renta familiar acumulada correspondiente al 20% superior de las familias norteamericanas aumentó de manera constante, pasando del 43,8 al 46,9%. Durante el mismo período de tiempo, la cuota correspondiente al 60% intermedio de las familias disminuyó desde el 52,3 al 49,4%, mientras que la cuota de participación del 20% inferior cayó desde el 4,0 al 3,8%. En consecuencia, en 1992, las cuatro quintas partes de la población de los Estados Unidos ganaban alrededor de la mitad de la renta nacional [6]. Puede decirse que, durante las tres últimas décadas, el 80% de la población de nuestro país ha cedido una proporción cada vez mayor de sus ganancias a una minoría que ya era desproporcionadamente rica.

Si, en el análisis de la distribución de la renta, tenemos en cuenta la raza y, al mismo tiempo, especificamos en dólares las cantidades que corresponden a los porcentajes de la distribución, el grado de redistribución de la riqueza alcanza unos límites verdaderamente preocupantes. Desde 1967, la renta media del 5% superior de las familias de raza blanca ha aumentado en un 38%, a un promedio de unos 160 dólares al año. Durante el mismo período, la renta media de la quinta parte más pobre de las familias negras ha dismi-

---

go, es importante recordar que, sin perder de vista estos argumentos, la dinámica económica se encuentra entre las fuerzas más poderosas del capitalismo. Véase una exposición más amplia de este programa no reduccionista en: APPLE: *Education and Power.*

[5] Los datos originales se presentaron en: APPLE: *Teachers and Texts.* Este capítulo trasciende significativamente estos datos iniciales, tanto en su amplitud como en la actualidad de sus hallazgos.

[6] U.S. Bureau of the Census (1993): *Money Income of Households, Families, and Persons in the United States: 1992*, Washington, DC: US Government Printing Office, Current Population Reports, Series P60-184, pág. XVIII.

nuido en un 21%, de manera que, en 1992, la renta familiar media era de 4.255 dólares al año. Una simple división nos muestra que las familias blancas más ricas de los Estados Unidos han pasado, de ganar alrededor de veinte veces más que lo que nuestras familias negras más pobres llevaban a casa hace casi treinta años, a ganar casi cuarenta veces más que lo que las mismas familias negras acumulaban en 1992 [7]. Estas cifras, aun consideradas en sí mismas, indican una marcada, continua y creciente redistribución de renta y beneficios de los pobres a los ricos [8]. Y todavía adquieren mayor significación por el hecho de que, en realidad, la clase media se está reduciendo al tiempo que crecen los extremos de la distribución. Por tanto, tenemos una distribución económica con "dos picos" cada vez más marcados, a medida que aumenta el número de los más ricos y de los más pobres.

Estas desigualdades, aunque crecientes, se han mantenido durante bastante tiempo. En los Estados Unidos, el 20% inferior de la población recibe un porcentaje menor de la renta total después de impuestos que el grupo comparable de Japón, Suecia, Australia, Noruega, Holanda, Francia, Alemania Occidental, Reino Unido y otra serie de naciones. De hecho, nuestro 20% inferior de la población gana menos de la mitad del porcentaje total de la renta después de impuestos que el 20% inferior de la población japonesa [9]. Además, en comparación con estos mismos países, el 10% superior de la población de los Estados Unidos gana el porcentaje más elevado de nuestra respectiva renta nacional total: un fenomenal 28,2% [10]. Y el 20% superior de la población de los Estados Unidos recibe un astronómico 42% de la renta familiar nacional total, cantidad significativamente superior a la de todos los países mencionados a excepción de Francia [11]. La cantidad de dinero que suponen estas estadísticas es enorme y, en efecto, indica una tendencia que favorece en gran medida al 20% superior de la población de los Estados Unidos y del mundo occidental.

Un análisis reciente de las relaciones entre ingresos de los jóvenes y tasas de abandono de estudios en los institutos, llevado a cabo por el *National Center for Education Statistics,* nos brinda una visión rápida de lo que supone la renta con respecto a la terminación de los estudios escolares. El 20% más pobre de los jóvenes de edades comprendidas entre los 16 y los 24 años tenía una probabilidad de abandonar los estudios en el instituto diez veces mayor que la correspondiente al 20% de los jóvenes más ricos, algo que confirman las tasas de abandono correspondientes a ambos grupos: 24,6 y 2,3% respectivamente [12]. Y la probabilidad de abandono de los estu-

[7] *Ibid.*, págs. B-13, B-14.

[8] CARNOY, SHEARER y RUMBERGER: *A New Social Contract*, págs. 22-23.

[9] George Thomas KURIAN (1991): *The New Book of World Rankings*, Nueva York: Facts On File, pág. 73.

[10] *Ibid.*, pág. 72.

[11] International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank (1994): *Social Indicators of Development: 1994*, Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

[12] SHERMAN: *Wasting America's Future*, pág. 81.

dios de los jóvenes negros más pobres era unas treinta veces superior a la de los jóvenes blancos más ricos[13]

Pero esto no es todo. Uno de cada siete norteamericanos vive en la pobreza[14]**, así como uno de cada cuatro niños de edad inferior a 6 años**[15]**. Y casi uno de cada tres norteamericanos habrá sido pobre en algún momento de su vida cuando cumpla los 16 años**[16]**; justo cuando abandonar la escuela y encontrar un trabajo parece el medio más seguro para salir de la pobreza o cuando la permanencia en la escuela parece poco práctica, desde el punto de vista académico, no ofreciendo oportunidad alguna de éxito a corto plazo y aún menos posibilidad de obtener beneficios a largo plazo. Como indicaremos más adelante, ateniéndonos a las estadísticas de los últimos diez años, no se registra sino un crecimiento de estas cifras.**

Casi el 30% de los hispanos y un tercio de los afronorteamericanos viven por debajo del límite de la pobreza[17]**. En 1992, casi el 30% de las familias que vivían por debajo del límite de la pobreza no recibía cupones para alimentación, asistencia médica, subsidios de vivienda ni comidas escolares a precio reducido, mientras que sólo alrededor del 42% recibía ayudas económicas de programas del estilo de *Aid to Families with Dependent Children***[18]**. Incluso el gobierno ha estimado que la dieta de quienes viven en el nivel oficial de pobreza es tan deficiente "que sólo es tolerable `de forma provisional o en caso de emergencia'**[19]**. Y en una época en que los programas de bienestar están sometidos a ataques como "donaciones gratuitas" para pobres "holgazanes", resulta especialmente patético que las familias de los niños pobres ganen por su trabajo más o menos el doble de lo que reciben de la ayuda de beneficencia 20**

Llegados aquí, se hace difícil no plantearse qué incidencia directa tiene la pobreza infantil en la asistencia a la escuela y en su rendimiento, en las tasas de abandono de los estudios en el instituto, en las posibilidades de salarios futuros de los individuos y en el bienestar económico general de la nación. *Wasting America's Future,* un informe sobre los costes de la pobreza infantil publicado por el *Children's Defense Fund,* proporciona las respuestas a estas preguntas, todas ellas en términos desoladores. En general, la probabilidad de que los jóvenes que experimentan la pobreza durante su infancia no acaben nunca sus estudios de bachillerato es un 300% superior a la de los niños que no hayan vivido en la pobreza[21]**. Por cada año que aguantamos el nivel**

[13] *Ibid.*

[14] U.S. Bureau of the Census (1993): *Poverty in the United States: 1992*, Washington, DC: U.S. Government Printing Office, Current Population Reports, Series P60-185, pág. VIII.

[15] SHERMAN: *Wasting America's Future*, pág. 4.

[16] M. WRIGHT EDELMAN: "Introduction", pág. XVI.

[17] U.S. Bureau of the Census: *Poverty in United States*, pág. XI.

[18] *Ibid.*, pág. VIII.

[19] Joshua COHEN y Joel ROGERS (1983): *Toward a Transformation of American Society*, Nueva York: Penguin Books, pág. 31. Por supuesto, el nivel de renta y la tasa de pobreza oficiales fluctúan y se manipulan con fines políticos.

[20] M. WRIGHT EDELMAN: "Introdution", pág. XXI.

[21] *Ibid.*, pág. XXIII.

actual de pobreza infantil, nuestra nación padece una sangría estimada entre los 36 y los 177 mil millones de dólares de pérdida en productividad y en empleo de los futuros trabajadores [22]. Y la línea base que se derivaría del mero hecho de acabar con un año de pobreza infantil variaría desde un coste neto de 10 mil millones de dólares a un beneficio potencial neto de 131 mil millones de dólares [23].

No obstante, estas "líneas base" no constituyen los únicos efectos de la pobreza infantil ni proporcionan un cuadro preciso de las dificultades que supone el afrontar el problema de la pobreza infantil en los Estados Unidos. Marian Wright EDELMAN articula la complejidad de las relaciones:entre la pobreza infantil y las oportunidades futuras:

> **La pobreza infantil se cierne sobre todos los aspectos de la vida de sus supervivientes, poniéndolos en una situación mayor de riesgo de hambre, falta de vivienda, enfermedad, discapacidad física o mental, violencia, fracaso escolar, paternidad o maternidad en la adolescencia, privándoles de experiencias positivas en la primera infancia, de estímulos en la adolescencia y de salidas creativas que contribuyen a preparar a los niños más ricos para la escuela y, después, para la universidad y el trabajo... Lo peor es que la pobreza no desencadena sólo uno, dos o, incluso, diez problemas concretos que puedan aislarse y tratarse con facilidad. Muchos problemas y déficit relacionados con la pobreza interactúan y se combinan entre sí de manera única en cada niño, de modo que no podemos luchar contra los efectos de la pobreza tratándolos uno a uno... Es un milagro que la inmensa mayoría de los niños pobres permanezcan en la escuela, no cometan delitos y luchen para convertirse en ciudadanos productivos de una sociedad que les garantiza una cama en la cárcel si fracasan (que cuesta más de 30.000 dólares al año), pero rehúsa proporcionarles un *Head Start* *(por menos de 3.800 dólares al año) o un trabajo en verano (por menos de 1.400 dólares) para ayudarles a tener éxito [24].**

Las condiciones de vida y de salud de los niños pobres —y el impacto potencial de estas condiciones sobre el éxito académico y la finalización de los estudios— tampoco suelen tomarse en consideración. La probabilidad de que los niños pobres vivan entre huellas de ratas y ratones es cerca de cuatro veces superior a la de los niños que no son pobres, y la de que vivan en una casa "demasiado fría" durante veinticuatro horas en invierno es casi tres veces superior a la de los niños que superan el límite de la pobreza [25]. Los niños pobres se enfrentan a una elevada probabilidad (unas cuatro veces mayor que en niños que no son pobres) de que los clasifiquen como ligeramente retrasados mentales, de padecer discapacidades físicas o mentales, de ser hospitalizados por lesiones, de tener carencias de hierro y de faltar a

[22] *Ibid.*, pág. XIX.
[23] *Ibid.*
* *Head Start:* Programa de Educación Compensatoria. (*N. del R.*)
[24] *Ibid.*, pág. XVII.
[25] SHERMAN: *Wasting America's Future*, pág. 18.

clase a causa de deficientes condiciones sanitarias crónicas o agudas [26]. Las puntuaciones medias en tests de CI administrados a niños de 5 años de familias con rentas bajas son inferiores en 9 puntos a la media, al tiempo que la probabilidad de que estos niños manifiesten dificultades de aprendizaje es 1,3 veces superior a la media. Cada año de la infancia pasado en condiciones de pobreza aumenta la probabilidad de que ese niño esté en un curso escolar inferior al usual a su edad [27].

No se puede considerar que la existencia de estos niveles de pobreza infantil —y las desigualdades sanitarias y educativas que provocan— sea una consecuencia "inevitable" de nuestro sistema económico o un mal necesario a cambio del bienestar económico general. Estos niveles de pobreza infantil constituyen un fenómeno exclusivamente norteamericano. La probabilidad de que un niño norteamericano sea pobre es dos veces superior a la de un niño canadiense; tres veces superior a la de un niño británico; cuatro veces, a la de un niño francés, y entre siete y trece veces, a la de los niños suecos, holandeses y alemanes [28]. ¿No resulta paradójico que una nación, que proclama como uno de los objetivos primordiales de la vida familiar y de la escolarización formal la enseñanza de "valores", haga mucho menos que los demás países industrializados para proteger a los niños y a sus familias de la pobreza? [29]

Básicamente, la tasa de pobreza es un indicador del estado de la economía [30]. Los efectos de las deterioradas condiciones económicas de los últimos quince años se aprecian con claridad en el hecho de que, desde 1980 o, esencialmente, desde que fue elegido Ronald Reagan para la Casa Blanca , la tasa de "pobreza pretransferencial" (es decir, la tasa de pobreza sin contar la ayuda gubernamental) no ha bajado del 20% y en 1992, se aproximaba al 23% [31]. Con respecto a los negros y los hispanos, estas tasas se mantenían cerca del 40% en 1992 [32]. En el mismo período, aun computando todos los pagos efectuados de ayudas gubernamentales, la tasa de pobreza aumentó, aproximadamente, desde el 11°A, hasta más del 15% y, aunque ha fluctuado ligeramente en los últimos años, de nuevo se acerca al 15% [33]. En gran parte, este efecto fue consecuencia de dos factores de igual importancia: el declive de la economía y la constante erosión del valor de las ayudas recibidas por los pobres [34]. En pocas palabras, mientras que la tasa de pobreza mostró un des-

---

[26] *Ibid.*, pág. 62.

[27] *Ibid.*

[28] WRIGHT EDELMAN: "Introduction", pág. XX.

[29] *Ibid.*

[30] Davis T. ELLWOOD y Lawrence H. SUMMERS (1986): "Poverty in America", en: Sheldon H. DANZIGER y Daniel WEINBERG (eds.): *Fighting Poverty: What Works and What Doesn't*, Cambridge: Harvard University Press, pág. 82.

[31] U.S. Bureau of the Census (1993): *Measuring the Effects of Benefits and Taxes on Income and Poverty: 1992*, Washington, DC: U.S. Government Printing Office, Current Population Reports, Series P60-186RD, pág. 24.

[32] *Ibid.*, págs. 28, 30.

[33] *Ibid.*, pág. 24.

[34] Sheldon H. DANZIGER, Robertt H. HAVEMAN y Robert D. PLOTNICK: "Antipoverty Policy:

censo efectivo desde 1959 hasta 1969 y un ligero aumento hasta 1978, en los años ochenta se incrementó abruptamente [35] y se ha mantenido elevada durante los años noventa [36]. En vez de ir a mejor, los que se sitúan en el nivel inferior han ido muy a peor. Hay muchos norteamericanos a quienes resulta aceptable esta situación por la habilidad de la derecha para crear una sociedad más egoísta, en la que está disminuyendo nuestro sentido del bien común [37].

Gary BURTLESS pinta un cuadro nada optimista de la situación:

> En vista de las profundas creencias vigentes en Norteamérica, hay pocos motivos de optimismo respecto a una mejoría radical de la gran cantidad de pobres de esta nación. El increíble incremento del gasto en bienestar social entre 1960 y 1980 aumentó de forma importante el bienestar de muchas familias pobres y no habría que despreciar a la ligera estas mejoras. Pero gran parte del incremento del gasto se concentró en los afortunados pobres amparados por nuestros programas de seguros sociales: los ancianos, los enfermos y los desempleados asegurados... En el pasado reciente, la iniciativa del gobierno para reducir la pobreza se ha detenido e, incluso, puede haberse invertido [38].

Las desigualdades de género, raza y edad están tan extendidas también que casi resulta doloroso describirlas. Todavía en 1992, los ingresos anuales de las mujeres trabajadoras con dedicación completa sólo llegaban a los dos tercios de lo que ganaban los hombres de la misma categoría laboral, superando sólo en unos pocos puntos porcentuales a los ingresos de hace una década [39]. Y con respecto a la renta media de los individuos en 1992 (dato estadístico que refleja mejor los ingresos del trabajador medio de los Estados Unidos por estar, ante todo, relacionado con la población de personas que cobran, en vez de con los ingresos totales en dólares del conjunto de todos los individuos), descubrimos que los varones negros ganaron exactamente el 59% de la media de los ingresos de los varones blancos, mientras que los hispanos recibían el 64% de esa misma media. Peor aún, las mujeres blancas ganaban el 51%; las hispanas, el 41%, y las negras, un minúsculo 39% de la renta media de los varones blancos 40

Y si estos diferenciales de renta no son lo bastante angustiosos, podemos estudiar más detalladamente las *intersecciones* de renta, raza, género y pobreza. En 1992, la renta media de las cabezas de familia (o sea, mujeres que

---

Effects on the Poor and the Nonpoor", en: DANZIGER y WEINBERG (eds.): *Fighting Poverty*, página 69.

[35] ELLWOOD y SUMMERS: "Poverty in America", pág. 81.

[36] U.S. Bureau of the Census (1992): *Measuring the Effects of Benefits and Taxes on Income and Poverty*, pág. XIX.

[37] Michael W. APPLE (1993): *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*, Nueva York: Routledge.

[38] Gary BURTLESS: "Public Spending for the Poor: Trends, Prospects, and Economic Limits", en: DANZIGER y WEINBERG (eds.): *Fighting Poverty*, pág. 48.

[39] U.S. Bureau of the Census: *Money Income of Households, Families, and Persons in the United States: 1992*, págs. X-XI.

[40] *Ibid.*, págs. 92-93.

están al frente de una familia sin que esté presente un esposo) negras e hispanas [41] se encontraba más de 1.000 dólares por debajo de los ingresos correspondientes al límite de pobreza en el caso de familias con cuatro o más miembros [42]. Entre 1980 y 1993, el porcentaje de familias negras que ganaban menos de 5.000 dólares al año aumentó, en realidad, un 50%, hasta un asombroso 11,3% [43]. Transcurrido más de un decenio, no sólo están en la pobreza más familias negras, sino que cada vez hay más que caen por debajo del nivel de renta que define de modo oficial la pobreza, en todo caso, una cifra que ya es bastante arbitraria y ridículamente baja, pues, como determinaron sendas comisiones de Idaho y New Hampshire, la renta que define el límite federal de la pobreza se sitúa entre el 17 y el 29% por debajo de un presupuesto mínimo para una familia de cuatro personas [44]. Dados estos análisis y promedios, los programas de ayuda pública, lastrados con graves limitaciones, que complementan los ingresos de una familia, con la pretensión de elevarlos hasta un nivel de ingresos que roce el límite de pobreza o de mero sostén, no sólo resultan cada vez menos eficaces, sino que son tan insuficientes que, en la práctica y desde el punto de vista económico, resultan casi irrelevantes.

Todavía en 1992, las mujeres necesitaban tener un título universitario de primer ciclo para poder igualar la media de ingresos de los varones con sólo el título de bachillerato [45]. Por año completo y en el caso de trabajadores de 25 años o más con dedicación exclusiva, la segunda mayor disparidad de ingresos según sexos es la que se registra entre mujeres y hombres sin título de bachiller (la mayor diferencia es la que se produce entre mujeres y hombres con título profesional) [46]. En 1981, cerca del 53% de las familias a cuyo frente estaban mujeres negras y más del 27% de las que tenían como cabeza de familia a mujeres blancas eran oficialmente pobres; en 1992, estas tasas habían aumentado al 60,4% en el caso de las familias negras y al 40,3% de las blancas [47]. Si consideramos a los ancianos pobres, el 71% son mujeres [48] y, en 1992, el 86% de las ancianas negras que vivían solas estaba clasificado como pobre, sin tomar en consideración las ayudas sociales recibidas [49]. En

---

[41] *Ibid.*, pág. XII. La renta anual media de los cabezas de familias negras era 13.159 dólares; la de los cabezas de familias hispanas era 13.289 dólares.

[42] SHERMAN: *Wasting America's Future*, pág. 3. La renta límite de pobreza para familias de cuatro miembros era, en 1992, 14.335 dólares.

[43] U.S. Bureau of the Census (1994): *Statistical Abstract of the United States: 1994*, Washington, DC: U.S. Government Printing Office, pág. 48.

[44] SHERMAN: *Wasting America's Future*, pág. 4.

[45] U.S. Bureau of the Census: *Money Income of Household, Families, and Persons in the United States: 1992*, págs. 116, 130.

[46] *Ibid.*, pág. XVI.

[47] U.S. Bureau of the Census: *Measuring the Effects of Benefits and Taxes on Income and Poverty: 1992*, pág. XXI.

[48] U.S. Bureau of the Census: *Poverty in the United States: 1992*, pág. 10.

[49] U.S. Bureau of the Census: *Measuring the Effects of Benefits and Taxes on Income and Poverty: 1992*, pág. 28.

general, los hombres y las mujeres negros y mulatos ganan menos de los dos tercios de los ingresos de los blancos; incluso los hombres y las mujeres negros y latinos que consiguen niveles superiores de educación formal —siempre a través de títulos de "master"— sólo ganan en torno al 80% de los ingresos de los blancos con niveles de educación comparables [50]. Cerca del 40% (73%, en el caso de las personas de edades comprendidas entre 18 y 24 años) de los hombres negros y el 42% de los hispanos (68% entre 18 y 24 años) estaban clasificados oficialmente, en 1989, como trabajadores con "ingresos mínimos anuales" [51]. Y, dadas las condiciones y políticas económicas actuales, el acceso a este tipo de trabajos está casi bloqueado y no parece que vaya a mejorar.

Por último, el examen del desempleo hace aún más gráfico el cuadro de esta parte de nuestra economía. Algunas medidas econométricas indican que el desigual impacto acumulativo del desempleo sobre las minorías y las mujeres duplica, en realidad, el registrado entre 1951 y 1981. Los datos sobre las tasas de desempleo presentan un aspecto similar. Aunque las cifras actuales del 12,9% para los negros y el 6,0% para los blancos son inferiores a las tasas respectivas del 21% y del 9,7% de 1982, el diferencial no se ha suavizado [52]. La tasa de desempleo de los adolescentes blancos era del 16,2% en 1993; la de los jóvenes hispanos era dramáticamente más elevada: del 26,2%, y la de los jóvenes negros, de un asombroso 38,9% e, incluso, superior en muchas áreas urbanas [53]. Por éstas y otras razones, la diferencia entre los ingresos de las familias blancas y negras sigue aumentando en una proporción cada vez más elevada.

La estructura actual del empleo asalariado

El problema del desempleo tiene aquí considerable importancia y es preciso tratarlo con mayor detenimiento, sobre todo su relación con las divisiones raciales y de género de la sociedad norteamericana que acabamos de describir. Hay ciertas tendencias que son verdaderamente preocupantes.

Los cambios históricos son muy llamativos. Mientras que la participación de los hombres blancos en la fuerza laboral descendió desde el 82% de 1940 al 76% en 1980, permaneciendo estable desde entonces (en gran parte por una caída de la participación de los blancos de edad superior a los 55 años), para los negros, el cuadro es dramáticamente diferente. En 1940, el 84% pertenecía a la fuerza laboral asalariada. En 1980, sólo el 67% participaba en la fuerza laboral. Las cifras resultan aún más gráficas si aumentamos el marco

---

[50] U.S. Bureau of the Census: *Statistical Abstract of the United States: 1994*, pág. 158.

[51] U.S. Bureau of the Census (1992): *Workers With Low Earnings: 1964 to 1990*, Washington, DC: US Government Printing Office, Current Population Reports, Series P60-178, páginas 19-20.

[52] U.S. Bureau of the Census: *Statistical Abstract of the United States: 1994*, pág. 416.

[53] *Ibid.*

cronológico de referencia. En 1930, el 80% de los negros estaba empleado; en 1983, este porcentaje había caído hasta el 56%. En 1993, el porcentaje sólo ha subido al 67% [54]. Por supuesto, esta situación está relacionada con la transformación del trabajo agrícola en los Estados Unidos. El descenso resultó particularmente dramático para los negros de 24 años o más jóvenes [55]. Siendo ya baja hasta extremos peligrosos, la tasa de participación en la fuerza laboral de los negros menores de 20 años no consigue estabilizarse [56]

Aunque todo esto ya es bastante malo, la descripción de la situación todavía no está completa. También tenemos que hablar de las meteóricas tasas de mortalidad y de las causas de fallecimiento de los hombres negros. En 1991, la tasa de "fallecimientos esperados" de los hombres negros de 20 años era casi el doble de la de los blancos de edad similar: 1,39 por 1.000 frente al 2,74 [57]. Durante los años de Reagan y Bush (1980-1992), esta tasa aumentó en un 30% en el caso de los negros y descendió en un 26% en el de los blancos [58]. Y el número de muertes violentas de los jóvenes negros también fue en aumento progresivo. Las muertes violentas o en accidente de los varones negros de edades comprendidas entre 15 y 24 años aumentaron en un 43% durante los años ochenta [59]; la tasa de muertes violentas o en accidente de los varones blancos de edades similares y durante el mismo período de tiempo descendió cerca del 25% [60]. Un estudio más minucioso revela que la frecuencia de muertes por arma de fuego de alumnos negros de instituto es casi cinco veces mayor que la de alumnos blancos de la misma edad [61]. Dadas las tasas de mortalidad generales de jóvenes en edad escolar y el diferencial entre las tasas que corresponden a jóvenes negros y blancos, podemos también afirmar que la razón de que se gradúen en el instituto menos alumnos negros que blancos consiste en que no viven lo suficiente.

También es alarmante y revelador el aumento de las tasas de encarcelamiento de varones negros y mulatos y, sobre todo, de jóvenes de color. No cabe duda de que cualquier análisis de las tasas de encarcelamiento de los Estados Unidos tiene que tratar por separado las correspondientes a unas y otras razas y no referirlas a la población general. En 1992, los hombres y mujeres latinos y negros constituían sólo el 16% de la población de los Estados Unidos, mientras que los blancos eran más del 80% [62]. Comparemos estas cifras con las estadísticas de 1991, que muestran que el 58,8% de los internos de

---

[54] *Economic Report of the President*, Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1994, pág. 312.

[55] William Julius WILSON y Kathryn M. NECKERMAN: "Poverty and Family Structure", en: DANZIGER y WEINBERG (eds.): *Fighting Poverty*, pág. 252.

[56] *Economic Report of the President*, pág. 312.

[57] U.S. Bureau of the Census: *Statistical Abstract of the United States: 1994*, pág. 88.

[58] *Ibid.*, pág. 89.

[59] *Ibid.*, pág. 100.

[60] *Ibid.*

[61] *Ibid.*, pág. 103.

[62] *Ibid.*, pág. 13.

cárceles locales [63], el 64,7% de los de prisiones estatales [64] y el 35% de los internos de prisiones federales eran personas de color [65]. Aunque el porcentaje global de jóvenes internados en instituciones públicas aumentó el 5% entre 1987 y 1989, el de jóvenes de "minorías" aumentó el 13% (14% de negros y 10% de latinos), mientras que el porcentaje de jóvenes blancos descendió en un 5% [66]. A 31 de diciembre de 1991, había un total de 395.245 presos negros bajo la jurisdicción de las autoridades de prisiones estatales y federales, mientras que los blancos sólo eran 385.347 [67]. La probabilidad de que los negros queden sometidos a la custodia de las autoridades de prisiones es más de cinco veces mayor que la de los blancos, y la probabilidad de que los hombres negros sean asesinados o muertos por policías es casi ocho veces mayor que la de los blancos [68]. Basándonos en estos números, parece evidente que, en los Estados Unidos, se ha decidido tratar la pobreza encarcelando o dejando que muera un elevado porcentaje de personas de color, muchos de cuyos delitos y necesidades están directamente relacionados con las condiciones económicas y de vivienda, así como con las pautas de segregación racial que experimentan. Esto ha tenido una dramática influencia en la estructura familiar y en las perspectivas de futuro de los jóvenes negros.

A principios de los años 80, el *Center for the Study of Social Policy* hizo la proyección de que, si continuaban las tendencias económicas del momento, a finales del siglo, el 70% de las familias negras tendrían a su cabeza mujeres solas. El análisis de las estadísticas de 1993 pone de manifiesto que hay fundamento para prever que, en el año 2000, la tasa será del 60% [69], aunque, ya en la actualidad, casi el 70% de los niños negros nacen de mujeres solteras [70]. La mejor formulación del problema corresponde a ELLWOOD y SUMMERS, en su estudio sobre las posibilidades de empleo de los jóvenes negros: "cualquier medida concebible muestra que la situación del mercado de trabajo para los jóvenes negros es mala y va a peor". Y continúan diciendo que: "no puede pasarse por alto la magnitud del problema: en 1980, antes de que se dejasen sentir los efectos importantes de la recesión, sólo uno de cada tres jóvenes negros que salía de la escuela encontraba trabajo" [71]. Los números actuales no son mejores.

Sin embargo, una vez contratadas, la tasa de ascenso de las personas de color sigue siendo más baja. También son mucho más vulnerables a la pérdi-

---

[63] Jessie Carnie SMITH y Robert L. JOHNS (eds.) (1995): *Statistical Record of Black America*, Detroit: Gale Research Incorporated, págs. 104-105.

[64] *Ibid.*, pág. 119.

[65] Kathleen MAGUIRE, Ann L. PASTORE y Timothy J. FLANAGAN (eds.) (1993): *Sourcebook of Criminal Justice Statistics: 1992*, Washington, DC: U.S. Government Printing Office, U.S. Department of Justice, Bureau of Justice Statistics, pág. 635.

[66] *Ibid.*, pág. 576.

[67] *Ibid.*, pág. 613.

[68] U.S. Bureau of the Census: *Statistical Abstract of the United States: 1994*, pág. 96.

[69] *Ibid.*, pág. 66.

[70] U.S. Bureau of the Census: *Statistical Abstract of the United States: 1994*, pág. 80.

[71] ELLWOOD y SUMMERS: "Poverty in America", pág. 99.

da del empleo en períodos de restricción económica. La "nueva" economía de servicios, en presunta expansión, no ha modificado esta situación de forma apreciable. Las pautas de empleo asalariado muestran las situaciones habituales: el mercado de trabajo secundario dominado por trabajos con salarios bajos, muchos de ellos a tiempo parcial, con pocos o ningún beneficio, poca seguridad en el trabajo y sin sindicatos [72].

Esto pone de manifiesto un aspecto importante. Las tasas de desempleo se diferencian según el tipo de trabajo asalariado. En todos los países occidentales, los trabajadores manuales y "no especializados" padecen un desempleo mucho mayor que los de ocupaciones profesionales y no manuales. En este aspecto, el sexo y la raza desempeñan un papel muy importante, así como la división internacional del trabajo y lo que suele denominarse "fuga de capitales", cuando las empresas trasladan sus fábricas de uno a otro país, en busca de mano de obra más barata y sin afiliación a sindicatos en el Tercer Mundo. Cualquier análisis de los efectos del NAFTA y del GATT* pone de manifiesto que estos "acuerdos" sólo han acelerado este abandono de los trabajadores de los Estados Unidos, en beneficio de naciones en las que es más fácil explotar a sus trabajadores [73]. El trabajo asalariado de las mujeres también se concentra en el mercado de trabajo secundario, de modo similar al de las minorías. En 1993, las mujeres constituían el 61,7% de los trabajadores de las industrias de servicios [74], cuyo salario medio es, con frecuencia, el más bajo de toda la industria de los Estados Unidos y cuyos beneficios, en el mejor de los casos, son mínimos [75]. De hecho, en la mayoría de las naciones industrializadas, la tasa de desempleo de los hombres es menor que en las mujeres y, a menudo, de forma espectacular [76]. Y estas diferencias quizá estén minimizadas porque "el efecto del trabajador desanimado" influye más en las mujeres, sobre todo en tiempos de declive económico [77].

---

[72] Charles V. HAMILTON y Dona C. HAMILTON: "Social Policies, Civil Rights, and Poverty", en: DANZIGER y WEINBERG (eds.): *Fighting Poverty*, pág. 307.

* NAFTA: *North American Free Trade Area* (Tratado de Asociación para la integración comercial de los países de América del Norte: Estados Unidos, Canadá y México. Tratado suscrito en 1992.)

GATT: *General Agreement on Tariffs and Trade.* (Acuerdo general sobre aranceles y comercio.) En este acuerdo participan numerosos países, en la práctica los mismos que componen la ONU. Trata de consolidar un foro mundial sobre aranceles y protección comercial para llegar a acuerdos vinculantes entre todos los países que integran el GATT.

Una de las últimas y famosas reuniones del GATT fue la conocida como "Ronda de Uruguay", que comenzó el 15 de septiembre de 1986, con divergencias importantes entre los países miembros. Entre sus preocupaciones están las cuestiones agrícolas y los problemas de comercialización surgidas en este ámbito entre la CEE y la EUA. (*N. del R.*)

[73] Véase el relato sobre las patatas fritas baratas del Capítulo Primero.

[74] U.S. Bureau of the Census: *Statistical Abstract of the United States: 1994*, pág. 412.

[75] *Ibid.*, pág. 429.

[76] United Nations (1994): *Statistical Yearbook*, Nueva York: United Nations Department for Economic and Social Information and Policy Analysis.

[77] Francis GREEN y Bob SUTCLIFFE (1987): *The Profit System: The Economics of Capitalism*, Nueva York: Penguin Books, pág. 321.

Hay que señalar un último y cada vez más significativo elemento de esta situación, sobre todo si tenemos en cuenta su importancia con respecto a la cuestión del abandono de los estudios. Desde 1973, viene aumentando una característica concreta del desempleo. Se trata del efecto desproporcionado del desempleo sobre los potenciales trabajadores jóvenes. En los Estados Unidos, la tasa de desempleo juvenil (entre 16 y 19 años) en 1993 era del 19,0%, mientras que la tasa correspondiente a todos los trabajadores era del 6,8% [78]. Como señalamos antes en este capítulo, las tasas de desempleo juvenil en los Estados Unidos estaban entre dos y seis veces por encima de la tasa global de desempleo, dependiendo de la raza de los sujetos. Por supuesto, podríamos mirar la llamativa tasa global de desempleo del 24,3% de quienes abandonan los estudios en los Estados Unidos y decir que ese porcentaje avala el argumento de que nuestros jóvenes sólo pueden evitar un futuro económico deprimente si permanecen en la escuela. Pero, en realidad, ese número es *inferior* al 26,8% de desempleados negros de edades comprendidas entre los 16 y los 24 años que han terminado el bachillerato [79]. Esto plantea un importante problema, tanto ideológico como económico, porque a una proporción importante de la nueva generación de jóvenes se le está ofreciendo un futuro sin perspectivas a largo plazo de poder ganarse la vida con independencia de las reducidas ayudas de la asistencia social. "De esa experiencia, es difícil que surjan la diligencia, la disciplina ni el consumo de masas" [80]. En las crisis económicas precedentes, no se ha contemplado esta concentración del desempleo en los jóvenes, pero ahora parece haberse convertido en norma de nuestro sistema económico más que en señal de la existencia de una crisis mayor y más fundamental. Y sin embargo, en la medida en que la elevada tasa de desempleo juvenil se ha convertido en un lugar común estructural, las valoraciones populares de las raíces de todos nuestros males económicos sitúan rápidamente la causa en los chicos o en las escuelas. Las consecuencias sociales de esta normalización nos acompañarán, sin duda, durante muchos años [81].

Por tanto, es evidente que la carga del desempleo se reparte de forma desigual entre los distintos grupos de edad, raza y sexo. Los más afectados son las personas de color, las mujeres y los jóvenes [82]. Estos grupos predo-

[78] U.S. Bureau of the Census: *Statistical Abstract of the United States: 1994,* pág. 416.

[79] *Ibid.,* pág. 173.

[80] GREEN *y* SUTCLIFFE: *The Profit System,* págs. 321-322.

[81] Paul WILLIS hace la provocativa afirmación de que una de las principales consecuencias de la elevadas tasas de desempleo juvenil corresponde al ámbito ideológico. Dado que muchos hombres y mujeres jóvenes carecen de cheques de pago, aunque siguen "colgados" en los almacenes y centros comerciales, sólo consumen productos con los ojos. Esto puede subvertir las bases del salario capitalista, desde el punto de vista de los trabajadores jóvenes. Puede quedar afectada la conexión entre el consumo y el trabajo remunerado. El efecto sobre las relaciones patriarcales en los hogares de la clase trabajadora también puede ser inmenso. Véase: Paul WILLIS (s/f): "Youth Unemployment: Thinking the Unthinkable", trabajo inédito, Wolverhampton Polytechnic: Wolverhampton (Inglaterra).

[82] Rebecca M. BLANK y Alan S. BLINDER: "Macroeconomics, Income Distribution, and Poverty", en DANZIGER *y* WEINBERG (eds.): *Fighting Poverty,* pág. 191.

minan en las posiciones peor pagadas y menos autónomas de la economía, sobre todo las de la industria de servicios [83]. En 1989, las mujeres representaban el 80% de todos los puestos de apoyo administrativo, pero sólo el 9% de los trabajadores de producción, manipulación y reparaciones de precisión. Las mujeres ocupaban el 68% de los puestos de ventas al por menor y de servicios personales, pero sólo el 40% de los puestos ejecutivos, directivos y administrativos [84]. Y en 1990, la probabilidad de que las mujeres, las personas de color y los jóvenes tuvieran "ingresos anuales bajos" (6,10 dólares por hora o menos) era doble que la de los hombres blancos [85]. Esta forma evidente de crear divisiones en el empleo y en el desempleo —y de contribuir a la generación y exacerbación de tensiones sociales— de nuestra economía debería hacernos reflexionar.

A pesar de todo, estas estadísticas sobre el desempleo son engañosas. La tasa de desempleo medida no da fe de la gravedad del problema. No refleja las alteraciones de la duración de la situación de desempleo. Así, algunas encuestas realizadas en naciones capitalistas occidentales han puesto de manifiesto que la duración media de la situación de desempleo aumentó desde las 7 semanas en 1970 a más de 45 semanas en 1984. Y entre 1980 y 1993, el porcentaje de trabajadores de los Estados Unidos que experimenta períodos de desempleo superiores a los 6 meses casi se ha duplicado, mientras que la permanencia global en situación de paro de todas las personas desempleadas se incrementó más del 50%, de una media de 11,9 a las 18,1 semanas [86]. Y esta media era casi un 10% más elevada en el caso de los negros que en el de los blancos [87]. Por tanto, lo más frecuente es que estas estadísticas sobre el desempleo se refieran a personas que siguen desempleadas y "sólo aluden al período actual de desempleo" [88].

Tan significativo como lo anterior es que las medidas usuales del desempleo no registran a quienes han dado en llamarse desempleados ocultos, las personas que se han deprimido tanto que han dejado de buscar trabajo, habida cuenta de las reiteradas experiencias negativas de encontrar sólo trabajos con dedicación parcial, temporales o con salarios bajos, o ninguno en absoluto. No es raro descubrir que hay casi tantos individuos que se incluyen en estas categorías como en las estadísticas oficiales de desempleados [89]. Si

[83] U.S. Bureau of the Census: *Statistical Abstract of the United States: 1994*, pág. 412. Kathleen DROSTE (ed.) (1994): *Gale Book of Averages*, Detroit, Gale Research Incorporated, pág. 387. Linda SCHMITTROTH (ed.) (1994): *Statistical Record of Women Worldwide*, Detroit: Gale Research Incorporated, pág. 323.

[84] SCHMITTROTH (ed.): *Statistical Record of Women Worldwide*, pág. 387.

[85] U.S. Bureau of the Census: *Workers With Low Earnings: 1964-1990*, pág. 2.

[86] U.S. Bureau of the Census: *Statistical Abstract of the United States: 1994*, pág. 416.

[87] SMITH y JOHNS (eds.): *Statistical Record of Black America*, pág. 725.

[88] Ronald KUTSCHER (1987): "The Impact of Technology on Employment in the United States", en: Gerald BURKE y Russell RUMBERGER (eds.): *The Future Impact of Technology on Work and Education*, Filadelfia: Falmer Press, pág. 57.

[89] *Ibid.* Nos quedamos aquí en el nivel estadístico, pero es importante no perder de vista los enormes costes sociales y emocionales del hecho de estar desempleado. Ninguna estadís-

queremos obtener un cuadro preciso de lo que está ocurriendo en realidad y se añaden esas categorías a las estadísticas, nos acercaremos, como mínimo, al doble de las tasas oficiales.

No obstante, las cantidades mencionadas no reflejan toda la situación. Como señalamos antes, las tasas diferenciales y los tipos de empleo disponibles para hombres y mujeres, y para blancos y personas de color, ponen de manifiesto que las divisiones por género y raza del trabajo estructuran las experiencias de los grupos de personas de maneras muy diferentes.

Por último, el mero hecho de tener un trabajo asalariado no nos dice qué cambios se han producido en los tipos de trabajo que efectúan las personas. Por ejemplo, trabajar como conserje, con un salario mínimo*, cuando antes se ha trabajado en una acería por 15 dólares a la hora supone un tipo de trabajo cualitativamente diferente. Sin embargo, la persona en cuestión está empleada. Pero los trabajos disponibles, el nivel salarial, las relaciones sociales en el trabajo, la autonomía, el respeto, etcétera, son radicalmente diferentes. El descenso de la tasa oficial de desempleo puede ocultar lo que sucede en realidad de forma muy significativa.

La economía futura

El apartado anterior nos proporcionó una visión del aspecto que presenta la economía y el mercado de trabajo si nos situamos de manera que la observemos de abajo arriba y no de arriba abajo, desde la perspectiva de las mujeres, las personas de color y los jóvenes (de nuevo, conviene señalar que estos grupos no se excluyen mutuamente). Dada esta estructura actual, con respecto al mercado de trabajo ¿qué depara el futuro a los jóvenes que tendrán que tomar decisiones sobre su escolarización?

No cabe duda de que tenemos que ser muy cuidadosos para no hacer generalizaciones demasiado rápidas a partir de los datos económicos que revisaremos en este apartado. No podemos olvidar dos frases, un tanto sarcásticas con respecto a los economistas: "si pusiéramos uno tras otro a todos los economistas, seguirían sin llegar a una conclusión" y "un economista es un experto que sabrá mañana por qué no han sucedido hoy las cosas que predijo ayer" [90]. No obstante, a pesar de estas cautelas, pueden

tica puede hacerse cargo por completo de la realidad de estos costes y de las vidas perdidas que suponen.

* El salario mínimo en Estados Unidos de Norteamérica está situado oficialmente en 4,25 dólares por hora. El gobierno dijo que en el nivel de pobreza oficial está cualquiera que gane menos de 9.000 dólares al año. Sin embargo, desde que el gobierno no costea los servicios de salud, de atención a la infancia, etc., es casi imposible vivir con el salario mínimo. El Congreso acaba de aprobar una subida del salario mínimo a 5,15 dólares la hora, pero no hay certeza de cuándo entrará realmente en vigor. Y dado que existen muchas excepciones en esa medida para determinados negocios, es posible que su impacto sea muy pequeño. *(Nota del autor para la edic. en cast.)*

[90] Donald N. MCCLOSKEY (1985): *The Rhetoric of Economics,* Madison: University of Wisconsin Press, pág. XIX.

observarse ciertas tendencias. Entre las más importantes para las discusiones sobre el abandono de los estudios y los jóvenes "en situación de riesgo" están las tendencias de pérdida y de creación de empleos a largo plazo. Esas tendencias comenzaron a hacerse patentes hace una década, pero, desde entonces, se han convertido en normas firmemente establecidas.

En el sector industrial, se prevé la pérdida de unos 600.000 puestos de trabajo entre 1990 y 2005 [91] **. Los cambios tecnológicos y las presiones para aumentar la productividad, limitando el empleo y reduciendo los salarios, limitarán la expansión de los puestos de trabajo. La mayor parte de los nuevos puestos aparecerán en el sector servicios. En general, este sector abarca la atención y asistencia a personas, las ayudas sanitarias a domicilio, los trabajadores sociales, los empleados de hoteles y alojamientos, los empleados de restaurantes, los trabajadores del transporte, los servicios a empresas y otros. Se prevé que el 95% de los puestos de trabajo de nueva creación entre 1990 y 2005 pertenecerán a este sector** [92]. **En la próxima década y en la mitad de la siguiente, estos llamados "otros servicios" seguirán creciendo con la máxima celeridad. Uno de cada cuatro nuevos puestos corresponderá a los servicios de salud y a empresas comerciales** [93].

El *Bureau of Labor Statistics* elabora proyecciones con respecto a 1.500 ocupaciones. Las diez superiores aparecen en la Tabla 4.1 y su proyección explica un cuarto del cambio total del empleo en los Estados Unidos durante el período de 1990 a 2005 [94].

Nótese que las ocho primeras ocupaciones de estas diez —vendedores al por menor, cajeros, empleados administrativos, camioneros, camareros, auxiliares de clínica/celadores, manipuladores de alimentos y conserjes— no requieren, en general, niveles educativos elevados [95]. **Las diez ocupaciones que registrarán las tasas de crecimiento más rápido durante el período considerado están ligadas a la reestructuración tecnológica emergente en diversos sectores de nuestra economía o a los servicios sanitarios. La Tabla 4.2 refleja estas tendencias** [96].

La mayor parte de las ocupaciones representadas en estos datos requieren destrezas y preparación considerables y ponen de manifiesto la paulatina aparición de un sector del mercado de trabajo técnicamente sofisticado. No

[91] U.S. Department of Labor (1992): *Outlook: 1990-2005*, Washington, DC: U.S. Government Printing Office, Bureau of Labor Statistics, pág. 44.

[92] *Ibid.*

[93] *Ibid.*, pág. 43.

[94] U.S. Bureau of the Census: *Statistical Abstract of the United States: 1994*, pág. 410.

[95] KUTSCHER: "The Impact of Technology on Employment in the United States", pág. 46. Muchos de estos trabajos que están apareciendo serán efectuados por mujeres y serán de dedicación parcial. Esto no sólo lleva a rebajar los salarios, sino a una situación en que las empresas no tendrán que pagar otros beneficios (asistencia sanitaria, etc.). Por tanto, las consecuencias económicas no sólo se sitúan en el plano de los salarios y de las condiciones de trabajo, sino en el del apoyo a la atención sanitaria, las pensiones, etc. En último término, el coste público puede ser inmenso.

[96] U.S. Department of Labor: *Outlook: 1990-2005*, pág. 79.

Tabla 4.1: *Empleos civiles con mayor incremento del número de puestos de trabajo: 1992-2005*

(Proyecciones moderadas, en millones de puestos)

Ocupación	*1992*	*2005*	*%*
Vendedores al por menor	3,7	4,4	+ 21,5
Enfermeros	1,8	2,6	+ 41,7
Cajeros	2,7	3,4	+ 24,4
Empleados administrativos	2,7	3,3	+ 24,3
Camioneros	2,3	3,0	+ 27,1
Camareros	1,8	2,4	+ 36,3
Auxiliares de clínica, celadores, ayudantes	1,3	1,9	+ 45,4
Conserjes/empleados de limpieza	2,9	3,4	+ 19,1
Manipuladores de alimentos	1,2	1,7	+ 45,1
Analistas de sistemas	0,5	1,0	+ 120,0

Tabla 4.2: *Empleos civiles en las ocupaciones que registrarán mayores incrementos de puestos de trabajo: 1992-2005*

(En miles, con una proyección moderada)

El desarrollo más rápido	*1992*	*2005*	*N.º de puestos*	*% de puestos*
Ayudantes sanitarios a domicilio	287	550	263	91,7
Trabajos parajurídicos	90	167	77	85,2
Analistas de sistemas/informáticos	463	829	366	78,9
Personal de atención individual y domiciliaria	103	183	80	76,7
Fisioterapeutas	88	155	67	76,0
Enfermeros	165	287	122	73,9
Analistas de operaciones de investigación	57	100	42	73,2
Trabajadores de servicios humanos	145	249	103	71,2
Tecnólogos y técnicos radiológicos	149	252	103	69,5
Secretarios médicos	232	390	158	68,3

obstante, dicho esto, es muy importante que examinemos con detenimiento esta última Tabla 4.2, porque, si bien las tasas de crecimiento más rápido se producen en estas ocupaciones, en conjunto sólo constituyen un quinto del crecimiento total del empleo en toda la nación [97]. Por tanto, la comparación lleva a una consideración menos optimista del ámbito en que estará situado el núcleo fundamental del empleo. Aun contando con la relativa rapidez del incremento de los trabajos relacionados con la alta tecnología, los tipos de trabajo que se ofrecerán cada vez con mayor frecuencia a una gran proporción de la población norteamericana no estarán comprendidos entre los puestos especializados, desde el punto de vista técnico, que requieren una importante preparación, sino todo lo contrario. El mercado de trabajo estará cada vez más dominado por los trabajos mal pagados y repetitivos de los sectores de la venta al por menor y de servicios. Un dato muestra todo esto: en el año 2005, se habrán creado más puestos de cajeros —unos 700.000— que de científicos informáticos, analistas de sistemas, fisioterapeutas, analistasde operaciones y técnicos de radiología *en conjunto.*

Pero no sólo resulta preocupante la creación y la pérdida de empleos en las áreas peor pagadas del sector servicios de la economía. La misma clase media ha empezado a sentir la influencia de estos procesos, cosa que empeorará en el futuro. Un reconocido economista lo plantea de esta manera:

> Del mismo modo que los empleadores tienen un incentivo económico para fragmentar las tareas en sus partes componentes para reducir costes laborales, también tienen un incentivo económico para automatizar los trabajos que devengan los sueldos más elevados. Así, es más probable que los sistemas expertos y demás técnicas sofisticadas eliminen los puestos de trabajo que exigen mayor preparación y suponen sueldos elevados que los que requieren menor preparación y devengan salarios bajos. La creciente utilización de estos instrumentos creará nuevos puestos de trabajo en las industrias que los manufacturan y otros relacionados con su uso y mantenimiento. Pero las proyecciones de empleo más recientes referidas a los Estados Unidos indican que se crearán pocos puestos en estas áreas [98].

Incluso esas ocupaciones de alta tecnología que requerían una preparación considerable —la programación informática es un buen ejemplo—, poco a poco, irán desprofesionalizándose, gozarán de menor autonomía y estarán peor pagadas. Podemos relacionar esta situación con la "feminización" de muchos trabajos de este estilo, así como con la tendencia a mecanizarlos y estandarizarlos [99]. Por desgracia, dado el poder de las asunciones y relacio-

---

[97] *Ibid.*, pág. 80.

[98] Russell RUMBERGER, "The Potential Impact of Technology on the Skill Requirements of Future Jobs", en BURKE y RUMBERGER (eds.): *The Future Impact of Technology on Work and Education,* pág. 90.

[99] Véanse: APPLE: *Teachers and Texts* y W. Norton GRUBB: "Responding to the Constancy of Change: New Technologies and Future Demands on U.S. Education", en: BURKE y RUMBERGER (eds.): *The Future Impact of Technology on Work and Education*, pág. 122.

nes patriarcales en nuestra sociedad, el trabajo asalariado y no asalariado de las mujeres ha estado sujeto, desde el punto de vista histórico, a significativas presiones para su racionalización, proletarización, pérdida de autonomía y control y menor consideración [100]. Así, otras ocupaciones que eran tradicionalmente "trabajos de mujeres" se verán afectadas por la reestructuración tecnológica que se está llevando a cabo. Los trabajos de oficinistas, los servicios bancarios, las telecomunicaciones, etcétera, soportarán los efectos de estos procesos de desprofesionalización [101]

Mas ninguna exposición de lo que está ocurriendo con el "trabajo de mujeres" será completa si no afrontamos en serio una cuestión de crítica importancia en cualquier análisis de la economía. Hemos de recordar que las jóvenes se enfrentan a las perspectivas de un mercado de trabajo dual. Están preparadas para el mercado de trabajo asalariado fuera de casa y para el trabajo gratuito en el hogar. Con demasiada frecuencia, las investigaciones relacionadas con el abandono de los estudios, el empleo y el desempleo de los jóvenes y las estructuras económicas que rodean la escuela se centran por completo en el trabajo asalariado. Es ésta una grave deficiencia y vicia gran parte de la fuerza de estos análisis porque no pueden tratar adecuadamente las realidades a las que se enfrentan a diario las jóvenes, no sólo a la hora de tomar decisiones sobre la escolarización y el trabajo asalariado, sino para estructurar las experiencias de una parte importante de sus vidas. Por consiguiente, con demasiada frecuencia, estos análisis suelen estar basados en una falta de comprensión de la importancia, tanto en términos de identidad como en términos de economía, del trabajo asistencial que llevan a cabo las mujeres. Es fácil que su lógica refleje, tácitamente, unas premisas patriarcales. Aunque no podemos ocuparnos con detalle de esta cuestión, es esencial que empecemos a comprender de forma más completa no sólo los efectos de la economía política del capitalismo en la vida y el futuro de los jóvenes, sino también la economía política de las relaciones patriarcales [102]

[100] APPLE: *Teachers and Texts,* en especial los Capítulos II y III.

[101] Por supuesto, las mujeres se han organizado para contrarrestar estas amenazas y, con frecuencia, lograrán mediarlas y alterarlas. Véase: Alice Kessler HARRIS (1982): *Out To Work: A History of Wage-Earning Women in the United States,* Nueva York: Oxford University Press. No deberíamos suponer que el género lo explique todo al respecto. También existe una fuerte relación con los imperativos económicos que se consideran en torno a los beneficios a corto plazo, con la consiguiente creación de empresas "más pequeñas", tan populares entre las grandes empresas. El hecho de que I.B.M., G.M., A.T.T., Sears Roebuck y G.T.E. anunciaran en los tres últimos años los despidos de 325.000 empleados en sus agresivos planes de "disminución" pone de manifiesto esta dinámica. Véase: Richard J. BARNET (1994): "Stateless Corporations", *The Nation,* 259 (19 de diciembre), págs. 754-757.

[102] Véase: Michelle BARRETT (1980): *Women's Oppression Today,* Londres: New Left Books. Un excelente tratamiento de lo que experimentan las mujeres jóvenes en su trabajo remunerado y no remunerado puede consultarse en: Christine GRIFFIN (1985): *Typical Girls,* Londres: Routledge. Véase también: Heidi Safia MIRZA (1992): *Young, Female, and Black,* Nueva York: Routledge. La cuestión del trabajo no remunerado está vinculada a la más general de la identidad. Necesitamos una redefinición del "trabajo" que no esté totalmente ligada a la economía capitalista, en la que el "trabajo asistencial", en muchos casos a cargo de mujeres, se valore mucho más.

La experiencia del trabajo asalariado

Habida cuenta de lo que hemos presentado acerca del futuro que nos espera, debería quedar claro que una gran proporción de jóvenes —sobre todo los pobres y quienes pertenecen a la clase trabajadora, muchas mujeres jóvenes y las personas de color— sólo encontrará determinados tipos de trabajo asalariado. Estos trabajos se concentrarán aún más en el mercado de trabajo secundario. Se caracterizarán por salarios bajos, malas condiciones de trabajo, en general, pocas ventajas y un proceso de trabajo descualificado, en el que no se precisan destrezas especiales o sólo las mínimas 103 Esto, por supuesto, en el caso de que sobrevivan pasada la edad escolar o no los metan en la cárcel durante su adolescencia. Podríamos preguntarnos por qué tendrían, en primer lugar, que correr rápidamente hacia trabajos como éstos o por qué tendrían que ver una relación entre la escolarización y el futuro, presuntamente maravilloso, del trabajo asalariado y no asalariado.

Los comentarios de hombres y mujeres jóvenes que han conseguido encontrar un primer trabajo asalariado en el sector secundario —que otros repiten una y otra vez en circunstancias similares— hacen más conmovedora aún esta cuestión. Podemos apreciar el carácter no especializado de los trabajos asalariados disponibles en una cita de una joven que, tan sólo después de tres días en un trabajo administrativo, sentía ya la carga que le supondría en el futuro su trabajo.

> Era muy aburrido y [pasé] los tres días [haciendo] fotocopias. No está bien que hagan que una persona esté haciendo el mismo trabajo todo el tiempo. Debería haber rotado con los demás. Yo no querría hacer eso todo el tiempo por un puesto de trabajo 1o4

Otro estudiante lo planteaba de forma aún más gráfica describiendo un trabajo de mantenimiento de un edificio en el que se colocó por un salario bajo:

> ... Me trataban como a un esclavo. Me cansé y, pasado el día, lo dejé... Me decían haz esto y ellos no lo hacían, por lo que les dije que se fuesen a la mierda, regresé a casa por la tarde y no volví 1o5

Una última cita puede iluminar la realidad de estos trabajos:

> Estaba trabajando en las cocinas y era aburrido. No podía hablar mucho con los demás porque (las máquinas) estaban organizadas en secciones separadas y tú cocinabas en una sección o en otra. Era una estupidez. No tenían que trabajar así. Pero lo hacían 106

---

[103] Chris SHILLING (en prensa): "Work Experience as a Contradictory Practice", *British Journal of Sociology of Education*, pág. 22.

[104] *Ibid.*, pág. 9.

[105] *Ibid.*

[106] *Ibid.*, pág. 14.

Lo interesante de estas percepciones es que cada uno de estos individuos quería dejar los estudios y conseguir un trabajo asalariado [107]. Sin embargo, la experiencia del trabajo era tan aburrida y, a menudo, tan carente de sentido que, al final, el sueño de convertirse en una persona autónoma y conseguir la recompensa asociada con el trabajo remunerado se deshizo ante la realidad del puesto de trabajo. Todos estos comentarios nos recuerdan las líneas de John MASEFIELD:

Hacer que todo el mundo se levante de la cama,
y se lave, se vista, se caliente y coma,
trabajar y volver de nuevo a acostarse,
Créeme, Saul, cuesta mundos de dolor [108].

El mundo futuro del trabajo remunerado y no remunerado al que tendrán que enfrentarse tantos de nuestros alumnos, las estructuras de desigualdad y las realidades de la pobreza que experimentarán y que están aumentando deberían hacernos prestar mucha más atención a la cuestión de la posibilidad de solucionar nuestros problemas educativos sin entrar en las causas radicales de los mismos. Nos ocuparemos de este aspecto en nuestro apartado final.

Culpar a quien corresponda

Es fácil atacar a las escuelas por el declive de la "excelencia" y por la crisis económica, pero afrontar los procesos que, en realidad, provocan esta situación es mucho más difícil. Como apuntamos al final del apartado anterior, si no nos ocupamos de las causas sociales del abandono de los estudios y de la cuestión más global de la diferenciación educativa en general, si no tomamos en serio el predominio histórico de las estructuras de estratificación por clase, raza y género, que configuran una parte tan fundamental de la sociedad norteamericana, dentro y fuera de las escuelas, estaremos abocados al fracaso [109].

Debemos resistir a la presión para culpar al sistema educativo de los problemas de nuestro declive económico, de nuestra falta de competitividad, del desempleo, etcétera. Si tomamos dos casos paradigmáticos de industrias que han decaído durante los últimos años —el acero y el automóvil , su decadencia se debe mucho más a fracasos de gestión y a decisiones conscientes de desindustrializar que a otros aspectos, como la falta de destrezas. "Estos ejemplos podrían llevar a reformar las escuelas de negocios o las prácticas de inversiones" o a políticas económicas de ámbito nacional considerablemente más democráticas, tanto con respecto a la planificación como a los

---

[107] *Ibid.*
[108] Citado en: Lillian RUBIN (1976): *Worlds of Pain*, Nueva York: Basic Books, pág. 14.
[109] GRUBB: "Responding to the Constancy of Change", pág. 130.

resultados, pero no proporcionan ninguna justificación coherente para echar la culpa a la escuela por el desorden económico que padecemos [110].

¿Cuáles son las razones de que se dé tanta importancia a la reestructuración educativa para hacer frente al desempleo y al subempleo? Una de ellas consiste en la necesidad de justificarse que tiene el gobierno. Hace falta que *se vea* que hace algo en relación con estos problemas [111]. La reforma de la educación no sólo resulta aceptable en general y relativamente poco amenazadora, sino que "su éxito o fracaso no será evidente a corto plazo", cosa que es importantísima. Otra razón consiste en lo que, en parte, constituye un principio darwinista social, que aleja la economía de la causa fundamental de sus propios problemas. "La afirmación de que el desempleo se debe a la falta de destrezas de la mano de obra contribuye a mantener la fe en las virtudes básicas del sistema económico. Si *sólo* hiciera falta que los individuos estudiaran más o estuviesen dispuestos a ganar menos, ¡podrían eliminarse las desigualdades que surgen en la sociedad con el desempleo!" [112]

Aunque al público norteamericano "le conforte creer que los niños pobres disfrutarán de las mismas perspectivas económicas que cualesquiera otros si aprenden a leer y a hacer sumas, esta creencia confortante es errónea". De hecho, cuando examinamos los casos de estudiantes procedentes de distintos medios económicos que se desenvuelven igual de bien en medidas tan utilizadas como los tests de evaluación estandarizados, esta presunta igualdad de rendimiento sólo reduce la diferencia de salarios en la edad adulta en un tercio. Por tanto, la clave de la cuestión no consiste en dar vueltas en torno al rendimiento escolar, sino en las relaciones y estructuras socioeconómicas que organiza la sociedad [113].

En realidad, es muy posible que la reducción de las diferencias de rendimiento entre pobres y quienes no lo son no signifique grandes diferencias en términos de la pobreza y desigualdad. Puede producirse una situación en que la inflación de títulos cree lo que se conoce como el sistema de "hacer cola", en el que los grupos mejor situados mantienen sus posiciones. El nivel de rendimiento educativo y el título que, en otra época cualificaba a un individuo para un tipo específico de empleo, "no se tiene en cuenta". La titulación necesaria para el trabajo se eleva de categoría y el nivel de rendimiento que se exigía antes sólo sirve para abrir la puerta a un trabajo peor pagado [114]. La cuestión del abandono de los estudios ha de considerarse a esta luz.

---

[110] *Ibid.*

[111] Gerald BURKE: "Reforming the Structure and Finance of Education in Australia", en: BURKE y RUMBERGER (eds.): *The Future Impact of Technology on Work and Education*, pág. 180. Sobre la necesidad del gobierno de mantener la legitimidad, ante todo en épocas de crisis, véase: APPLE: *Education and Power*.

[112] *Ibid.*

[113] Christopher JENCKS: "Comment", en: DANZIGER y WEINBERG (eds.): *Fighting Poverty*, páginas 176-177.

[114] Nathan GLAZER: "Education and Training Programs and Poverty", en: DANZIGER y WEINBERG (eds.): *Fighting Poverty*, pág. 154.

Tenemos que afrontar el hecho de que las disparidades económicas que se "basan en la raza, el sexo y en quién esté al frente de la familia son en extremo difíciles de reducir". Aunque volveremos sobre este punto en el capítulo final de este libro, es esencial que nos centremos en aquellas áreas de nuestro sistema educativo que hay que reestructurar, garantizando que las respuestas al problema del abandono de los estudios y al de aquellos estudiantes que se encuentran en "situación de riesgo" sean más que meras intervenciones a corto plazo, como programas restringidos de formación profesional, asesoramiento psicopedagógico y servicios de colocación. Son necesarios cambios en la estructura de los mercados de trabajo, "en la provisión de ingresos de transición, el empleo y en un buen apoyo". Supone la expansión de las oportunidades educativas y a gran escala y una financiación continuada de tales programas educativos. Por último y quizá más importante, requiere una economía en crecimiento que, al final de la experiencia escolar, ofrezca unos puestos de trabajo significativos [115]

Habida cuenta de nuestras premisas económicas actuales y de la restauración conservadora, es cuestionable que pueda llevarse a cabo todo esto. Pero se han articulado una serie de políticas económicas y sociales progresistas que podrían servir de ayuda para acercarnos a una economía, una política y un sistema educativo controlados de forma más democrática. En concreto, las obras de NOVE, CARNOY, SHEARER y RUMBERGER, RASKIN; y SIMON, DIPPO y SCHENKE merecen mucha más atención del profesorado preocupado por la relación entre educación y economía [116].

Un objetivo de transición consistiría en otorgar otro derecho inalienable a cada norteamericano: el derecho a un trabajo decente y respetable [117]. Por supuesto, esto exigiría que trabajásemos para una reestructuración fundamental de nuestras prioridades económicas y, a la vez, que nos opusiéramos a los supuestos darwinistas sociales que subyacen a gran parte de nuestro sistema económico (ya saben: se hacen pobres o desempleados a la antigua usanza: se lo ganan a pulso). Los pobres, los subempleados y los desempleados no "se lo ganan a pulso". La quiebra de sus esperanzas y sueños, la

[115] DANZIGER, HAVEMAN PLOTNICK: "Antipoverty Policy",, pág. 75.

[116] A este respecto, son útiles los siguientes trabajos: Alec NOVE (1983): *The Economics of Feasible Socialism,* Boston: Allen and Unwin. CARNOY, SHEARER *y* RUMBERGER: *A New Social Contract.* Martin CARNOY y Derek SHEARER (1980): *Economic Democracy,* White Plains, Nueva York: M. E. Sharpe; y Marcus RASKIN (1986): *The Common Good,* Nueva York: Routledge. Pueden consultarse exposiciones interesantes sobre políticas y prácticas educativas en: Roger SIMON, Don DIPPO y Arleen SCHENKE (1991): *Learning Work: A Critical Pedagogy of Work Education,* Nueva York: Bergin and Garvey; y Michael W. APPLE y James A. BEANE (eds.) (1995): *Democratic Schools,* Washington: Association for Supervision and Curriculum Development.

[117] HAMILTON y HAMILTON: "Social Policies, Civil Rights, and Poverty", pág. 311. Como señalamos en la nota 102, esto requiere, no obstante, un cuestionamiento serio de lo que *se considera* trabajo. La mayor parte de las definiciones privilegia las definiciones masculinas, prestando menos atención a las actividades asistenciales y de atención personal que, en muchas sociedades, corren a cargo de mujeres. Por tanto, tenemos que modificar' nuestros mismos supuestos básicos sobre el trabajo y apoyar una diversidad mayor, tanto desde el punto de vista ideológico como del económico.

desintegración de sus familias, comunidades e instituciones educativas, la desesperación y los conflictos son un "regalo" de nuestra economía. Y se trata de un regalo que habría que devolver, sin abrirlo, al remitente.

Como hemos mostrado en este capítulo, si restringiésemos nuestro análisis del abandono de los estudios y de los jóvenes "en situación de riesgo" a las cualidades internas de nuestro sistema educativo, pasaríamos por alto las realidades que rodean la escuela y proporcionan el contexto actual y futuro en el que se desenvolverán los jóvenes. No sería exagerado decir que nuestro tipo de economía —con sus desigualdades en aumento, su estructura basada en trabajos cada vez más alienantes, más desprofesionalizados y sin sentido, su insistencia en los beneficios con independencia de su coste social— ***produce*** "naturalmente" las condiciones que llevan al abandono de los estudios, de modo parecido a como la falta de escuelas, de viviendas decentes y de asistencia sanitaria en la nación asiática con la que comenzaba este libro se debía a las patatas fritas baratas. El fenómeno del abandono de los estudios no es una rara aberración que surge aleatoriamente en nuestro sistema escolar, sino que su producción es estructural, creada a partir de las relaciones reales y desiguales, entre los recursos económicos, políticos y culturales y el poder, que organizan esta sociedad. La pobreza es cíclica y, en efecto, entre la educación y la economía existe una relación muy real—, pero debemos reconocer que el origen de este ciclo está en nuestras relaciones sociales y económicas y no en nuestras escuelas. Las soluciones a las elevadas tasas de abandono de los estudios y a otros casos de fracaso escolar requieren que dejemos de ocultarnos estas realidades. El primer paso consiste en mirar con sinceridad nuestra economía y reconocer cómo operan las relaciones de clase, raza y género que la estructuran.

Lo que debe guiarnos al tratar estos problemas es el principio político del ***bien común*** y no el simple beneficio. Este principio sostiene que "no debe utilizarse ninguna acción inhumana como atajo hacia un día mejor" y que cualquier programa educativo, político, de salud y bienestar, económico o cualquier otro debe evaluarse "en relación con la probabilidad de que se traduzca en la unión de equidad, participación, dignidad personal, seguridad, libertad y atención y asistencia a las personas" [118]. Las políticas económicas y sociales vigentes en la actualidad y, sobre todo, las instauradas en esta época de triunfalismo conservador, se quedan muy cortas al respecto. El resultado es la miseria incalculable para millones de personas y un futuro más que desapacible para muchos jóvenes de esta nación. Quizá, podríamos empezar planteándonos una cuestión que goza de una larga historia en la tradición de los movimientos democráticos de los Estados Unidos: ¿de qué lado estás?

[118] RASKING: *The Common Good*, pág. 8.

CAPÍTULO V

Conclusión: no hay que bromear con la reforma educativa

",De qué lado estás?" es una pregunta fuerte, aunque enormemente compleja. Con el fin de tomarla en serio, este libro ha tenido que abarcar muchas cosas. Pero el libro está anclado en una valoración nada romántica de los riesgos a los que se enfrenta la educación crítica en el mundo de hoy. También está anclado en la experiencia personal, no sólo en mi trabajo en la nación asiática con el que comenzaba el Capítulo Primero, sino en los vívidos recuerdos de los años que pasé enseñando en barriadas pobres, siendo presidente de un sindicato de profesores que trataba de hacer algo ante las angustiosas condiciones educativas a las que, en estas zonas, se enfrentan a diario alumnos y profesores.

Cuando comencé mi carrera como educador, mi primer destino fue una escuela del centro de una ciudad cuyos alumnos eran todos afronorteamericanos y latinos. Se nos ordenó que ***no*** permitiéramos a los niños utilizar siquiera un "inglés no estándar" ni hablar español. Si ocurría esto, teníamos que intervenir de inmediato. Nuestro trabajo consistía en "convertirlos" con la mayor rapidez posible en "norteamericanos auténticos". El sutil (y no tan sutil) racismo y la rearticulación de las pautas de dominación cultural no eran en absoluto invisibles para los alumnos, ni para los miembros de la comunidad, ni para muchos profesores que estaban rotundamente convencidos de que estas políticas eran muy destructivas del sentido de la valía personal de los alumnos, así como de las culturas e historias que habría que cuidar y promover y no destruir.

Durante años, éstas y otras políticas similares siguieron siendo moneda corriente. La historia de la oposición concertada contra ellas, que a menudo tuvo éxito, tiene una importancia inmensa. Sin embargo, con el crecimiento del movimiento ***"English Only'*** * y de la afirmación de derechas de la supremacía de

* "Sólo Inglés": Movimiento conservador en defensa del inglés como único idioma oficial en EE.UU. (*N. del R.*)

la "tradición occidental" (muy idealizada) y demás ofensivas de derechas, corremos el riesgo de perder muchas de estas conquistas. La dominación cultural y la creación del "otro" —hechos reales en muchas de nuestras instituciones' están convirtiéndose en escena central del drama humano de la educación a medida que el triunfalismo conservador se extiende por el panorama.

Por esta razón, gran parte de mi argumentación en este libro ha dependido de una postura concreta. La aceptación irreflexiva del discurso neoconservador y neoliberal como discurso autorizado sirve para dar lustre a ciertas interpretaciones de la vida social y cultural y para oscurecer otras. Por regla general, esto tiene el efecto de favorecer a los grupos dominantes de la sociedad y de perjudicar a los subordinados [2]. Las propuestas al uso de *curricula* nacionales, tests de evaluación nacionales, privatización y mercantilización, conectando de forma más directa las escuelas con una economía explotadora y el correspondiente aumento de los sentimientos de derechas producirán estos efectos de manera muy previsible. El resultado será el individualismo posesivo y el populismo autoritario, en vez de la justicia social.

Los neoliberales y los neoconservadores, sobre todo los últimos, dirán que a ellos no les preocupa la justicia social. Reorganizando la sociedad en torno a los principios generales del mercado, la competencia intensificada producirá mejoras de la calidad y la cantidad de servicios a disposición de los "consumidores", que gozarán de "libertad de elección". Se piensa que esto, a su vez, "creará riqueza, aumentando el potencial de la economía, produciendo, en consecuencia, ganancias para los menos acomodados, así como para los socialmente pudientes". Por tanto, el mercado conducirá, en realidad, a una mayor justicia social para los menos favorecidos, poniendo en sus manos la posibilidad de elegirá.

Esta serie de afirmaciones no sólo es débil desde el punto de vista conceptual, en términos de una teoría justificable de la justicia social, sino aún más débil, desde el punto de vista empírico. Como dije en el Capítulo II y como han demostrado recientes investigaciones sobre esos modelos, dentro y fuera del campo educativo, es probable que los resultados de esas políticas consistan en una sociedad cada vez más estratificada. Hablando sobre la insistencia neoliberal cada vez mayor en la privatización y en la mercantilización de la educación, Geoff WHITTY proporciona un resumen muy claro sobre una serie de riesgos:

> La creciente tendencia a fundamentar cada vez más aspectos de los asuntos sociales en la idea de los derechos del consumidor, en vez de hacerlo en la de los derechos de los ciudadanos, encierra más cosas que el paso de unos sistemas

---

[1] Véanse: Michael W. APPLE (1990): *Ideology and Curriculum*, (2.ª ed.), Nueva York: Routledge.; y Cameron MCCARTHY y Warren CRICHLOW (eds.) (1993): *Race, Identity and Representation in Education*, Nueva York: Routledge.

[2] Nancy FRASER y Linda GORDON (invierno de 1994): "A Genealogy of Dependency", *Signs*, 19, pág. 311.

[3] Geoff WHITTY (1994): "Consumer Rights versus Citizen Rights in Contemporary Education Policy", trabajo inédito, Universidad de Londres, Institute of Education, págs. 1-2.

públicos de educación estatal a escuelas privadas que compitan por conseguir clientes en el mercado. Aunque parezca responder a las críticas a la provisión del estado del bienestar impersonal y burocratizado en exceso, esto también traslada aspectos importantes de la decisión educativa de la esfera pública a la privada, con consecuencias potencialmente significativas con respecto a la justicia social. La atomización de la toma de decisiones en una sociedad ya estratificada puede dar la sensación de que otorga a todos unas oportunidades formalmente iguales, aunque, en realidad, reduce la posibilidad de luchas colectivas que puedan ayudar a los menos capaces a ayudarse a sí mismos. Como señalan Henry GIROUx y Peter MCLAREN: "la competencia, la movilidad, el acceso a la información, el trato con las burocracias, la provisión adecuada de salud y alimento para los propios hijos no son meros recursos que posea cada familia en cantidades iguales". Por eso, la transferencia de la capacidad de decisión sobre aspectos importantes de la educación del ámbito público al privado impide la defensa de los intereses de los individuos y grupos menos favorecidos y, en consecuencia, intensifica potencialmente la desventaja de estos grupos [4].

WHITTY concluye con un enunciado condenatorio acerca de que la expansión de esos modelos económicos neoliberales —cuando se unen con el enfoque del Estado fuerte de los neoconservadores, que regula los valores, la conducta y el cuerpo— *no* proporciona el contexto adecuado para la participación ciudadana activa mediante la que pueda conseguirse la justicia social [5]. En cambio, tales reformas proporcionan las condiciones ideales para exacerbar las desigualdades presentes [6].

A este respecto, R. W. CONNELL, uno de nuestros autores más sagaces en educación, nos recuerda algunas verdades sencillas, aunque también profundas. Sostiene que hay tres razones clave por las que todos los que tenemos que ver con la escolarización debemos preocuparnos por la justicia social. *En primer lugar,* todo el sistema educativo es, en sí, un bien público importante. Como tal, es una de las "mayores industrias de cualquier economía moderna; es una de las mayores empresas públicas". Sin embargo, dadas las inmensas dimensiones de este bien público, una de las cuestiones más serias que debemos plantear es: "¿quién consigue la mayor parte de sus beneficios?" Es una cuestión compleja, pero, tanto en términos de acceso al mismo como de sus resultados, el sistema educativo distribuye los bienes sociales de manera bastante desigual'.

En segundo lugar, es probable que el sistema educativo adquiera mayor importancia como bien público en el futuro [8], debido en gran parte al hecho de que el saber organizado tiene cada vez mayor importancia como fuerza impulsora de la producción económica, para la expansión y control de los

[4] *Ibid.*, pág. 13.
[5] *Ibid.*, pág. 18.
[6] *Ibid.*, pág. 21.
[7] R. W. CONNELL (1993): *Schools and Social Justice*, Filadelfia: Temple University Press, páginas 11-14.
[8] *Ibid.*, pág. 14.

mercados y para establecer y mantener los mercados de credenciales que apoyan las divisiones sociales, de género y raciales del trabajo [9]. En palabras de CONNELL: "por tanto, el sistema educativo no sólo distribuye los bienes sociales presentes. También configura el tipo de sociedad por venir. Que nuestra sociedad futura sea justa depende, en parte, del uso que hagamos hoy del sistema de educación" [10].

Por último, el tercer punto de CONNELL se refiere a lo que significa educar. Para él, y para otros muchos, la enseñanza es un "trabajo moral". Cuando los fundamentalistas cristianos conservadores cuestionan la moralidad de la educación y el papel de la escuela en la enseñanza de determinados tipos de moralidad, plantean con gran perspicacia un auténtico problema. Aunque estoy en franco desacuerdo con los ribetes autoritarios que subyacen, en parte, a su postura populista, algunas intuiciones suyas me parecen eminentemente sensibles. De acuerdo con CONNELL, podemos transformar esas intuiciones en una crítica de los efectos estratificadores de las prácticas escolares actuales. En cuanto prácticas sociales, "la enseñanza y el aprendizaje implican *siempre* cuestiones sobre los propósitos y los criterios para la acción (se esté de acuerdo o no con esos propósitos), sobre la aplicación de los recursos (incluyendo la autoridad y el conocimiento) y sobre la responsabilidad y las consecuencias de la acción". Este auténtico carácter moral de la educación afecta directamente a la calidad moral de las instituciones que educan. Si los sistemas escolares tratan consistentemente de forma injusta a muchos de sus alumnos, éstos no serán los únicos que sufran. *"La calidad de la educación de todos los demás está degradada".*

Con un lenguaje perturbador, concluye:

> Me gustaría gritar esto desde los tejados cada vez que escucho otro argumento a favor de los programas [para niños] "superdotados", de endurecer los "estándares" y aplicar la disciplina de manera más estricta, de establecer líneas curriculares diferentes según los niveles o capacidades de los alumnos, de programas de premios y oportunidades según los méritos y honores; en resumen, a favor de cualquiera de los ciento un ataques contra la igualdad en la provisión de educación. Una educación que privilegia a un niño sobre otro está dando al privilegiado una educación corrupta, aunque le beneficie desde el punto de vista social o económico [12]

Las precisiones de CONNELL se basan en una visión social que exige que prestemos atención tanto a nuestra retórica como a los efectos ocultos de muchos de nuestros programas educativos que se consideran meritorios. Acostumbro a estar muy de acuerdo con lo que dice. Sin embargo, hay algo

---

[9] Véase: Michael W. APPLE (1985): *Education and Power*, Nueva York: Routledge. Sobre las estrategias de conversión que llevan consigo los usos sociales de esas credenciales, véase: Pierre BOURDIEU (1984): *Distinction*, Cambridge: Harvard University Press.

[10] CONNELL: *Schools and Social Justice*, pág. 14.

[11] *Ibid.*, págs. 14-15. Cursiva en el original.

[12] *Ibid.*, pág. 15.

que nos impide hacer nuestros sus argumentos y actuar sobre su base. Quizá una de las razones sea nuestra forma de pensar sobre la escolarización.

Conexiones erróneas

En *The Naval Treaty *,* de Arthur Conan DOYLE, Sherlock Holmes y el Dr. Watson informan al lector de que:

> Holmes estaba sumido en una profunda meditación y casi no abrió la boca hasta que pasamos Capham Junction.
>
> "Es muy divertido venir a Londres por cualquiera de estas líneas elevadas que te permiten mirar hacia abajo casas como ésta".
>
> Yo creí que hablaba en broma, porque la vista era bastante sórdida, pero no tardó en explicarse.
>
> "Mira estos grandes grupos aislados de edificios que emergen por encima de las pizarras, como islas de ladrillo en un mar de color plomizo".
>
> "Las escuelas".
>
> "¡Faros, amigo mío! ¡Luminarias del futuro! Cápsulas con cientos de pequeñas semillas dentro de cada una, de las que saldrá la Inglaterra más sabia y mejor del futuro" [13]

En esta pequeña escena, tenemos casi todo lo necesario para contar la historia de la escolarización, tanto en esta sociedad como en el Londres de Holmes y de Watson. La escuela aparece como un rayo de esperanza por encima de las sórdidas condiciones de las barriadas de personas pobres y de clase trabajadora. Proporciona la semilla para la movilidad individual. Sin embargo, son conjuntos *aislados* de edificios, desconectados de la vida diaria de ese "mar de color plomizo". Su mismo carácter de símbolo, como cápsulas situadas por encima de todo, les permite plantar las semillas que traerán un futuro "más sabio y mejor". La conversación de Holmes y Watson nos muestra las tensiones presentes en nuestra comprensión de la escolarización. Lleva consigo la esperanza que, como educadores, tenemos todos: la esperanza de un futuro mejor para todos los niños. Pero, al mismo tiempo, hace suya la aceptación acrítica del mito de la escolarización, el mito de que las escuelas, como "instituciones neutrales", proporcionarán un punto de partida igual para todos los que deseen correr en la carrera. También incluye un subtexto, de gran importancia. Se trata de un relato de *clase social.* El mundo se ve desde arriba. Las metáforas hacen surgir imágenes a la superficie como sólidas "islas de ladrillo" que se destacan sobre una marea de sucia turbulencia. Una buena escuela es aquella que está desconectada de la vida de allá abajo, que pasa por alto el mar. La cultura popular y la vida real son "sórdidas".

---

* *The Naval Treaty* de Arthur Conan DOYLE. Tradc. en cast.: "El tratado naval", en *Sherlock Holmes. Obras Completas,* Vol. I. Barcelona, Orbis, 19871, 2.ª edic., págs. 487-514.

[13] Citado en: James DONALD (1992): *Sentimental Education: Schooling, Popular Culture and the Regulation of Liberty*, Nueva York: Verso, pág. 17.

Esta visión no se limita al mundo de ficción ni sólo la tienen unos viajeros de tren como Watson y Holmes. Muchas personas, incluidos muchos educadores y comentaristas neoconservadores, adoptan una postura similar. Todo lo "popular", todo lo que procede del mar, es "sucio". No es un conocimiento bastante serio. Por eso, asumimos con demasiada frecuencia que la literatura popular, la cultura popular, las matemáticas y las ciencias populares son saberes *fallidos.* No es lo bastante real. El saber popular está patologizado[14], al menos, en comparación con el *curriculum* académico vigente, que se considera edificante y neutral. Sin embargo, el *curriculum* vigente no es nunca un ensamblaje neutral de saber. Como demostré en los Capítulos II y III, se basa siempre en una afirmación de la autoridad cultural. Lo mismo puede decirse de las escuelas. Aunque haya muchas escuelas (y profesores) que son modelos de vitalidad y de riqueza, la inmensa mayoría de la escolarización para los niños de ese "mar de color plomizo" —alumnos pobres y de clase trabajadora, niñas y niños de color y tantos otros— no es neutral, ni en sus medios ni, desde luego, en sus resultados. Quizá la mejor descripción sea todavía la de Jonathan KozoL, que se limita a describir tanto las condiciones como los resultados con palabras que ya cité antes: "desigualdades salvajes"[15].

Sí, ese mar puede parecer sórdido; pero, ¿quién controla las condiciones económicas, sociales y educativas que hacen que sea así? ¿De quién es la visión de la sociedad, de quién es la visión de lo que ha de considerarse saber auténtico (y para quién) organiza la vida en las clases de ese mar?

A lo largo de este libro, he tratado de demostrar que estas cuestiones se cuentan entre las más importantes que se deben plantear en un período de restauración conservadora. La relación entre la escolarización y el poder económico, político y cultural no es una ocurrencia tardía. Es un aspecto constitutivo del mismo ser de la escolarización. La conversación de Holmes y Watson se refiere a esto de forma implícita pero no menos poderosa. La comprensión de esto requiere que veamos las escuelas —y los *curricula,* la enseñanza y la evaluación que llevan consigo— de manera que no se mantengan imperceptibles estas conexiones entre lo que hacemos como educadores y las relaciones globales de poder.

En algunos campos de estudio —me viene a la mente la historia de la ciencia— se hace una distinción entre los análisis internalistas y los externalistas. En los primeros, comprendemos un fenómeno a través de la historia del desarrollo de las características internas de la misma disciplina. En los segundos, hemos de ver las conexiones entre la evolución de una teoría o área de conocimientos y las relaciones sociales generales o la micropolítica de la comunidad de investigación que crea la necesidad o las condiciones de esa evolución.

Aunque los neoliberales y los neoconservadores conocen esto a la perfección —comprenden muy bien que las escuelas están relacionadas con los conflictos económicos, culturales e ideológicos globales—, en el campo de

[14] *Ibid.*, págs. 55-57.
[15] Jonathan KOZOL (1991): *Savage Inequalities*, Nueva York: Crown.

la educación, la mayoría de las discusiones sobre el contenido y la organización de los *curricula y* la enseñanza son sorprendentemente internalistas. O, cuando los educadores acuden a fuentes "externas", se desplazan, pero a las cercanías: a la psicología. Parece que existe la fuerte convicción de que, uniendo el "mejor contenido" con las nuevas teorías psicológicas, se resolverá la mayor parte de los problemas de la educación. Sin embargo, las dinámicas que he analizado en los capítulos precedentes de este libro no pueden comprenderse de por sí en calidad de problemas de aprendizaje. Se refieren *fundamentalmente* a visiones sociales opuestas; están constituidas *básicamente* por formas diferentes de nombrar el mundo. La política no puede reducirse a lo psicológico sin vivir en un mundo divorciado de la trama real de la escolarización.

Este problema hace referencia a la continuación de una historia muy larga de intentos de tomar nuestros paradigmas básicos de un conjunto muy limitado de marcos disciplinarios (y, en algunas posturas postmodernas, antidisciplinares). La psicologización de la teoría y la práctica educativas, aunque haya beneficiado a ciertas áreas, por desgracia, también ha tenido un conjunto de importantes efectos limitadores. Ha supuesto, en un plano profundo, la eliminación de consideraciones culturales, políticas y económicas críticas de la esfera de las deliberaciones curriculares, salvo cuando determinados movimientos sociales activos han obligado a incluir estas cuestiones en la educación. Como demuestra cada uno de los capítulos de este libro, es casi imposible tratar con seriedad cosas tales como *curricula,* tests de evaluación, libros de texto, estudiantes y todo el conjunto de acontecimientos cotidianos que constituyen la trama y la urdimbre de la política y la práctica educativas a falta de tales consideraciones. En el proceso de crear al individuo psicológico, la educación casi ha perdido todo sentido serio de las estructuras sociales y de las relaciones de raza, género, clase social y religión que tienen una fuerza considerable para configurar a estos individuos, a veces, de manera un tanto contradictoria. Es más, de ese modo, es incapaz de situar los *curricula,* la enseñanza y la evaluación en su contexto social más general, contexto que incluye programas más globales para una educación democrática y una sociedad más democrática. Por último, a causa de todo esto, nos deja unas visiones debilitadas de la práctica *crítica* [16]. Aunque quizá no sea tan acrítico como Holmes y Watson, con excesiva frecuencia, el discurso netamente psicologizado prescinde de cualquier análisis sistemático de lo que SECADA llama "los tipos de investigación que nos ayudan a comprender cómo se distribuyen de forma desigual en esta sociedad las oportunidades, el papel que... desempeña la educación en esa estratificación y cómo podemos reivindicar el patrocinio de la reforma educativa para incluir en ella, como objetivo legítimo, la creación de un orden social más justo" [17].

[16] Véanse: APPLE: *Ideology and Curriculum*; y Michael W. APPLE (1993): *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*, Nueva York: Routledge.

[17] Walter SECADA: "Introduction", en: Walter SECADA, Elizabeth FENNEMA y Lisa Byrd ADAJIAN

Por estas razones, son tan importantes los nuevos enfoques "externalistas", de orientación más crítica. Porque, sin el reconocimiento del carácter socialmente situado de *todas* las políticas y prácticas educativas, sin el reconocimiento de una comprensión más estructural de cómo y por qué participan las escuelas en la creación de estos ganadores y perdedores [18], creo que estaremos condenados a reproducir un ciclo sin fin de esperanzas que se incrementan y disminuyen, de reformas retóricas y de promesas incumplidas. Por eso he prestado gran atención a la complicada política que rodea la educación y a las luchas en relación con la "reforma" de la política y práctica educativas y con nuestra forma de pensar sobre estas cuestiones.

Lo práctico y lo crítico

Aquí cobra importancia la misma idea de "reforma". Para algunos, incluyendo a una cantidad de público de los Estados Unidos mucho mayor que la alianza de derechas, el papel de la "reforma" consiste en elevar las puntuaciones del rendimiento en lo que los académicos han definido como conocimiento de categoría superior. Para otros, como yo mismo, la reforma supone una reconstrucción mucho más completa de los fines y los medios, no sólo de la educación, sino de las relaciones de dominación y subordinación en la sociedad. Por tanto, detrás de cada historia que contamos sobre la educación —aunque sólo sea de modo tácito— hay una teoría social sobre lo que "en realidad es" esta sociedad y sobre lo que los educadores y otros tienen que hacer para participar en su modificación o para defender lo que ya parece progresista. Estas teorías o visiones sociales pueden oponerse entre sí.

Hoy día nos encontramos en medio de tales conflictos —y la educación ocupa un lugar central. Por supuesto, no todos los grupos tienen el mismo poder para definir los términos en los que se plantean estos conflictos o para acercar la resolución de los mismos hacia su propia agenda. De hecho, como he sostenido a lo largo de este libro, aunque, en la educación y en todas nuestras instituciones, hay muchas fuerzas en juego, parece que el plan conservador mantiene el liderazgo en el discurso de la educación y, por desgracia, dirige una parte importante de la "reforma", no sólo allí, sino en otros campos relativos a la pobreza, el bienestar, la asistencia sanitaria y tantos otros.

En los primeros días del primer gobierno de Margaret Thatcher en Gran Bretaña, ella declaró las metas evangélicas de su programa político. "La economía es el método", dijo. Pero esto no era todo. "El objetivo consiste en cambiar el alma" [19]. Y había que cambiar el alma en un sentido asombrosamente conservador. Mientras Thatcher hablaba para Gran Bretaña, gran parte de lo

---

(eds.) (1995): *New Directions in Equity for Mathematics Education*, Nueva York: Cambridge University Press.

[18] Véanse: APPLE: *Education and Power*, y Jeanine OAKES (1985): *Keeping Track*, New Haven: Yale University Press.

[19] DONALD: *Sentimental Education*, pág. 122.

mismo podía decirse en relación con lo que ocurría y sigue ocurriendo en los Estados Unidos.

He expuesto, desde un punto de vista crítico, muchos atributos de la restauración conservadora y no hace falta recapitular aquí todos mis argumentos. No obstante, los objetivos y efectos de este movimiento están a nuestro alrededor. Recordemos, pues, las cuatro tendencias principales para "cambiar el alma" de la educación:

1. **Propuestas a favor de la "elección de centro", como los planes de cheques escolares y créditos para asimilar las escuelas a la economía de "libre mercado" (por completo idealizada), al tiempo que se recortan los presupuestos, obligando a adoptar medidas draconianas a los distritos escolares locales.**
2. **El movimiento en las legislaturas estatales y en los departamentos de educación de los Estados, así como en el nivel nacional, para imponer "competencias" y resultados a profesores y alumnos y para establecer *curricula* y tests de evaluación estatales y nacionales, centralizando, por tanto, aún más el control sobre la enseñanza y los *curricula.***
3. **Los ataques, cada vez más eficaces, contra el *curriculum* escolar —y contra los profesores— por su presunto sesgo antifamiliar y contra la libre empresa, su "humanismo secular", su falta de patriotismo y su dejadez con respecto a los "valores" y a la "tradición occidental".**
4. **Y más fuerte aún, la creciente presión para que las necesidades de las empresas y la industria sean los únicos objetivos del sistema educativo [20].**

No creo que, en bloque, estas tendencias constituyan un conjunto adecuado de políticas, aunque también he procurado mostrar que en ellas hay elementos valiosos que no deben despreciarse. Pero, a mi modo de ver, cualquier discusión sobre transformaciones en la educación y sobre la defensa de la misma debe evaluarse en relación con el fundamento de este conjunto de problemas. Con respecto al mismo fundamento de estos problemas, surge una pregunta, que debe plantearse continuamente: ¿quién se beneficia? Quizá el cuarto punto, acerca de las necesidades de las empresas y la industria, constituya un caso paradigmático aquí.

Tomemos como ejemplo algo que está, sin duda, presente en bastantes propuestas actuales de "reforma". Me refiero a la petición de elaborar *curricula* y estrategias de enseñanza que estén relacionadas más directamente con lo que Holmes y Watson no consideraban necesario: el "mar de color plomizo" de la vida cotidiana. Esto cobra aún mayor importancia dado que parte del plan conservador *critica* la escolarización que se limita al saber "académico" de elite. En efecto, muchos portavoces de grupos que desean un enlace mucho mayor entre la educación y la economía, sobre todo los neoliberales,

[20] APPLE: *Official Knowledge.*

defienden con tenacidad unas escuelas que sólo enseñen aquello que esté directamente relacionado con el papel práctico que cada uno tenga que desempeñar en el futuro como trabajador asalariado. Por eso, nuestro análisis debe ser mucho más sutil y no limitarse a la mera denuncia de la insistencia neoconservadora en la vuelta a las antiguas perspectivas del estudio académico. Y aunque pueda formar parte de una respuesta, la solución no consiste simplemente en pedir la instauración de lo "práctico" y un *curriculum* que llame más la atención de los estudiantes, como hacen muchas personas que suscriben los argumentos económicos que examiné en el Capítulo IV, así como muchos de los defensores, más centrados en el niño, de *curricula* integrados, que se consideran opuestos, desde el punto de vista pedagógico, a quienes mantienen una postura orientada a la economía.

Pocas personas que hayan presenciado los niveles de aburrimiento y alienación a los que llegan nuestros alumnos en las escuelas estarán en desacuerdo con la afirmación de que los *curricula* deben estar más relacionados con la "vida real". No es éste el problema. Lo que de verdad importa es la cuestión de *quién impone* la visión de la vida real que se adopta como válida. Tomemos, por ejemplo, el *curriculum* de matemáticas que tiene como objetivo central la "alfabetización matemática" para una realización flexible del trabajo. En este caso, la construcción de la "vida real" —preparación para el trabajo asalariado— suele ser acrítica por completo. Pone al margen cualquier preocupación real por las condiciones reales y en proceso de deterioro en que trabaja mucha gente. Pasa por alto lo que demostré en el Capítulo IV: el movimiento constante hacia el empleo con salarios bajos, dedicación parcial, sin sindicatos, sin beneficios y en el sector de los servicios para millones de trabajadores norteamericanos. A falta de la integración directa de este tipo de problemas en los *curricula* de matemáticas, el objetivo de utilizar las matemáticas para preparar a los alumnos para la "vida real" no sólo es, en parte, ficticio, sino que sólo institucionaliza como conocimiento oficial aquellas perspectivas que benefician a los grupos que ya poseen la mayor parte del poder en esta sociedad[21].

Comparemos esto con la valoración que hace John DEWEY de los peligros que encierra la definición de la educación como una actividad práctica estricta diseñada para preparar al sujeto para el "mundo del trabajo". Esa educación, centrada en torno a una definición particular de lo "práctico", agrava la conexión entre la actividad diaria y la comprensión crítica de lo que es necesario en cualquier educación digna de ese nombre. Por tanto, cuando DEWEY defendía la educación orientada hacias las profesiones (redefinida y dirigida a todas las personas) la consideraba constituida por "el sentido intelectual y social completo de una profesión". Hablando con el lenguaje de su tiempo, insistía en que ésta tenía que incluir "la instrucción sobre el origen histórico de las condiciones presentes; la preparación en ciencias para proporcionar inte-

---

[21] Véase: Michael W. APPLE (1988): *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, Nueva York: Routledge.

ligencia e iniciativa para tratar con los materiales y los agentes de la producción y estudiar economía, educación cívica y política para poner en contacto al futuro trabajador con los problemas del día y los diversos métodos propuestos para su perfeccionamiento" [22]. En consecuencia, lo "práctico" nunca podría divorciarse del conocimiento histórico, ético y político sin perder nada en el proceso. La escolarización nunca debería considerarse como mero entrenamiento para satisfacer las necesidades de la industria.

Esto puede quedar mucho más claro si nos centramos en la cuestión de la conexión entre formación y economía, conexión que está en el centro de gran parte de la retórica acerca de nuestra presunta productividad económica decadente y la supuesta falta de competitividad. Hay formas de considerar esta cuestión que no ratifican en modo alguno el sueño neoliberal de reducir toda la educación y la formación a un mero aditamento al proyecto industrial.

En su propuesta de políticas sobre educación y formación de los trabajadores, la *Ontario Federation of Labour,* articula nueve puntos clave, que me parecen esenciales como conjunto de pasos iniciales, y que constituyen una alternativa mucho más democrática a las tristes realidades experimentadas por los estudiantes cuyas voces tuvimos ocasión de escuchar en el capítulo anterior. Conviene citarlas aquí en toda su extensión, dado que adoptan una postura muy diferente con respecto al fin de la alfabetización —incluso en relación con lo más práctico de todas las destrezas y conocimientos propios del puesto de trabajo— y a quién debe beneficiar.

1. La formación es un derecho. Este derecho debe ser universal, a disposición, sin restricciones, de todos los trabajadores contratados y en paro, así como de todas las personas que quieran ingresar o reentrar ala fuerza laboral [asalariada].
2. La formación es una herramienta para lograr una mayor equidad. Constituye un instrumento para superar las desigualdades concretas a las que tienen que hacer frente las mujeres, las minorías, los [pueblos] nativos, los minusválidos y los inmigrantes en el mercado de trabajo.
3. La formación constituye un aspecto fundamental del trabajo. Los trabajadores contratados deben tener acceso a la formación durante su horario laboral, recibiendo por ello su salario íntegro. Los trabajaddres en paro y quienes ingresen en la fuerza laboral deben tener acceso a la formación con derecho a ayudas económicas y a los servicios necesarios, como centros de educación infantil y de asesoramiento.
4. Entre los derechos a la formación, hay que incluir las oportunidades para que los trabajadores consigan una educación del nivel de bachillerato, mediante permisos educativos pagados.
5. El contenido de la formación debe orientarse a las necesidades de los trabajadores, tal como ellos las consideren, y debe ser continuo. Las destrezas deben enseñarse de manera que no se centren en trabajos concretos y permitan que los formandos se hagan cargo de otras tareas diferentes en el futuro. La for-

[22] John DEWEY, citado en: Ken JONES (1989): *Right Turn: The Conservative Revolution in Education*, Londres: Hutchinson, pág. 104.

mación debe incrementar el control de los trabajadores sobre la tecnología y su trabajo.

6. Los trabajadores y sus sindicatos deben desempeñar un papel central en la determinación de la orientación de la formación en todos sus niveles.

7. La financiación de la formación de todos los trabajadores debe correr a cargo de un nuevo impuesto que abonen los empresarios. Los fondos recaudados mediante este impuesto deberán ser administrados por una comisión de nueva creación... compuesta a partes iguales por representantes de los trabajadores y de las empresas.

8. La formación para los trabajadores en paro y las personas que deseen ingresar o reentrar a la fuerza laboral [asalariada] debe correr a cargo de la hacienda pública. Deberán proporcionárseles ingresos económicos [adecuados] a cargo de un... programa de ayuda económica más potente o nuevo... Asimismo, deben facilitáseles servicios sociales.

9. Los programas de formación deben desarrollarse en coordinación con la educación pública en situaciones en las que el trabajo tenga una voz mucho más significativa. Es posible que estas instituciones tengan que modificar sus propias estructuras y enfoques, pero constituyen un recurso de valor incalculable adecuado para canalizar la formación en un sentido más amplio, sensible a las necesidades de los trabajadores como clientes y responsable ante el público [23]

No cabe duda de que estos puntos son importantes. Reconocen la necesidad de que la educación —en este caso, de adultos— esté conectada con el "mar de color plomizo" y no pretenden minimizar la importancia de la "formación" práctica. Pero tenemos que ser muy claros con respecto a que esto no sustituye una estrategia de pleno empleo, con unos puestos de trabajo que ofrezcan seguridad, dignidad, beneficios como la asistencia sanitaria y un salario decente. Tampoco pueden reemplazar programas que proporcionen una ayuda económica suficiente y una serie de servicios educativos, sanitarios, de vivienda, jurídicos y demás cuando las personas se vean obligadas a buscar un trabajo alternativo [24]

Como en el caso de la alfabetización matemática, para que la formación sea eficaz, en primer lugar no debe satisfacer sólo las necesidades de la economía (necesidades que, como la cuestión del *curriculum* común, ya traté en el Capítulo II), debe ser definida por un sector de la población mucho más amplio que el de quienes ya poseen el poder económico, político y cultural. En segundo lugar, la categoría social de "empleado" no es suficiente para abarcar las necesidades de las *personas* [25]. Esa categoría no sólo debe incluir lo que lleva consigo el concepto de persona sino que debe basarse en lo que ya saben los individuos y en las habilidades que ya poseen. Y, sin duda, también requiere el estímulo necesario para el planteamiento crítico, la

---

[23] Ontario Federation of Labour (1992): "Education and Training", en: Nancy JACKSON (ed.): *Training For What? Labour Perspectives on Skill Training*, Toronto: Our Schools/Our Selves Education Foundation, págs. 102-103.

[24] Jim TURK: "If Training is the Answer, What is the Question?", en: Nancy JACKSON (ed.): *Training For What?*, pág. 5.

[25] *Ibid.*, pág. 6.

discusión y la participación en relación con sus objetivos, contenidos y procedimientos. Por último y muy importante, debe capacitar a las *personas* "para que tengan un mayor control de sus trabajos y de su vida laboral", para que aprendan más cosas acerca de los derechos individuales y colectivos [26] y adquieran una visión más global, participativa, social y educativa que la correspondiente a la preparación del "capital humano" que necesitan las empresas y la industria. También esto forma parte de una estrategia más amplia de eliminación de las diferencias basadas en raza, género, clase social y sexualidad.

Hasta aquí, me he referido a la combinación de lo "práctico", lo "crítico" y lo "teórico" en relación con los adultos. Igual importancia fundamental tiene la combinación de estos aspectos en relación con los alumnos de nuestras escuelas elementales, medias y secundarias, y especialmente en el caso de los alumnos cuya vida marginal se debe a las decisiones de los grupos económicamente dominantes y se justifica merced al discurso de los neoconservadores, cuya visión de la justicia social no parece ir más allá de culpar a la víctima.

El conocido teórico y activista político italiano Antonio GRAMSCI descubrió pronto el peligro que encierra el enfoque completamente práctico para los hijos de los pobres, los desposeídos y la clase trabajadora. Hizo una dura crítica de las escuelas que consideran que su cometido sólo consiste en satisfacer los "intereses inmediatos y prácticos" bajo la apariencia de una retórica igualitaria. Advertía que, tras los eslóganes democráticos, estaba el desinterés con respecto a la apremiante necesidad de hacer que los estudiantes desarrollasen la capacidad "de razonar, de pensar de forma abstracta, siendo capaces de volver de la abstracción a la vida real e inmediata, para ver en cada hecho o dato lo que es general y lo que es particular, para distinguir el concepto del caso específico" [27]. Limitando de forma exclusiva el *curriculum* escolar a los problemas prácticos de la vida cotidiana, esas escuelas dejan las destrezas del razonamiento *crítico* en manos de quienes ya tienen el dominio de la sociedad [28]. Pensemos en las voces de los jóvenes del capítulo anterior que, sin duda, tenían intuiciones críticas y empezaban a hacerse idea de lo que para ellos significaba esta economía y su presunta educación "práctica". Una educación que no se relacione con estas intuiciones críticas ni se extienda a ellas sería incapacitarte [29].

Estos aspectos iluminan una tensión muy real que se produce en cualquier programa educativo que pretenda tomar en serio el "mar de color plomizo", sin conformarse con la mera retórica. Por una parte, es importante considerar seriamente la pregunta y la respuesta siguientes: "¿cómo hacemos

---

[26] *Ibid.*

[27] Antonio GRAMSCI, citado en: JONES: *Right Turn*, pág. 104.

[28] JONES: *Right Turn*, pág. 104.

[29] Puede verse un ejemplo concreto de cómo se efectúan esas conexiones en: Roger SIMON, Don DIPPO y Arleen SCHENKE (1991): *Learning Work: A Critical Pedagogy of Work Education*, Nueva York: Bergin and Garvey.

para que alguien comprenda una abstracción? Relacionándola con la realidad de la que se deriva la abstracción" [30]. Por otra, la clave de toda la discusión, desde DEWEY a GRAMSCI, no consiste en la mera reclamación de pedagogías que sólo, y quizá de forma indirecta, conecten con las sensibilidades de los alumnos. En realidad, hay que tener mucho cuidado para que esas estrategias educativas no sean pedagogías para la *adaptación individual* en vez de pedagogías para la transformación social. La enseñanza y los *curricula* prácticos y "progresistas" no siempre son críticos, desde el punto de vista social. En una sociedad muy estratificada como la que vivimos, "el aprendizaje basado en experiencias, afectivo y emocional puede configurar disposiciones y lealtades", con mucha facilidad, en sentidos que favorezcan a los poderosos y no a los menos favorecidos. Puede inhibir, en vez de reforzar, el desarrollo de la disposición a la crítica rigurosa [31]. Por tanto, ante cada propuesta de "reforma" de las escuelas, tenemos que preguntarnos si su análisis y proposiciones están, en realidad, relacionados con el desarrollo de tal disposición a la crítica.

A menudo, los mismos alumnos determinan con celeridad si un enfoque de la vida real es serio o no. Si no conecta con fuerza con sus experiencias cotidianas, muchos estudiantes volverán a la "cínica negociación" para hacer lo mínimo para pasar, lo que Linda MCNEIL ha demostrado que caracteriza gran parte de su experiencia escolar [32]. Esto hace aún más importantes los recientes informes de Gloria LADSON-BILLINGS sobre la forma en que los profesores conectan su enseñanza con las realidades de la vida y con las condiciones materiales, incluso más importantes, de los alumnos, dado que se rigen por una valoración crítica de cómo una inmensa proporción de la educación que se ofrece a los alumnos afronorteamericanos y muchos otros de color en esta sociedad tiene el efecto de *descualificar* a la mayoría de ellos, sobre todo en épocas de graves trastornos económicos y sociales. Como muestra LADSON-BILLINGS, es posible combinar unos *curricula* y una enseñanza socialmente justos que insistan en la cultura popular de los estudiantes y, al mismo tiempo, no pasen por alto el conocimiento dominante que constituye el capital cultural de los poderosos. En consecuencia, partiendo de una respuesta crítica social a la pregunta: "¿a quién beneficia?", LADSON-BILLINGS desarrolla la historia de los profesores afronorteamericanos que han hecho suyas las advertencias de GRAMSCI en relación con sus acciones cotidianas, invirtiendo el proceso a través del cual se distribuyen los beneficios educativos [33]. Tenemos mucho que aprender de estas historias, sobre todo con respecto a cómo contrarrestar en la práctica la insistencia de los neoconservadores en hacer más rígido el control cultural y más estratificada la escolarización.

---

[30] Judith WILLIAMSON, citada en: JONES: *Right Turn*, pág. 182.

[31] Andy HARGREAVES y David REYNOLDS (eds.) (1989): *Educational Policies: Controversies and Critiques*, Nueva York: Falmer Press, pág. 22.

[32] Linda MCNEIL (1986): *Contradictions of Control*, Nueva York: Routledge.

[33] Gloria LADSON-BILLINGS (1994): *The Dreamkeepers*, San Francisco: Jossey-Bass.

Seamos sinceros con nosotros mismos

Todo lo dicho requiere que situemos todos nuestros esfuerzos para "reformar" la educación en el marco de las macro y microrrelaciones de poder dentro de las escuelas y entre escuelas, así como en el de las relaciones de explotación y dominación que constituyen el contexto social en el que se desenvuelve la educación. Eso supone que, si nuestros intentos de crear unos *curricula* y una enseñanza más sensibles y responsables tienen éxito, dependerá de una evaluación realista y crítica de las fuerzas en conflicto que operan en el interior de las escuelas y en la sociedad en general. En este libro, he manifestado que nuestro objetivo no debe consistir sólo en la "alfabetización crítica" de nuestros alumnos, sino, fundamentalmente, en ilustrarnos más nosotros mismos, desde el punto de vista crítico, acerca de la economía, los conflictos culturales y el papel del Estado. Como he dicho, gran parte de la bibliografía sobre la reforma de la educación deja de lado estas cuestiones sociales. Incluso la bibliografía que se ocupa de forma expresa de algunos aspectos del fracaso de poblaciones estudiantiles cada vez mayores en las escuelas (p. ej., los materiales que analizan el abandono de los estudios y a los alumnos en "situación de riesgo") lo hace de nuevo psicologizando de forma tácita el problema.

Observemos las formas de expresión de las reformas para ayudar a los alumnos "en situación de riesgo", formas expresivas que subyacen a gran parte del discurso que analicé en el Capítulo IV. La construcción social del "problema" distrae nuestra atención de algunas de las cuestiones más importantes relacionadas con su origen. Michelle FINE articula este aspecto del siguiente modo:

> La clasificación de algunos alumnos como "en situación de riesgo" tiene, en potencia, dos conjuntos de consecuencias muy diferentes. La consecuencia benévola es que, en efecto, podrán atenderse sus necesidades. La idea de la "situación de riesgo"... ofrece también la imagen engañosa de un grupo aislable e identificable de alumnos que, en virtud de alguna característica personal, no es probable que se gradúen. Como diría FOUCAULT, la imagen esconde más de lo que revela. Distrayendo nuestra atención de una economía que resulta inhóspita para adolescentes y adultos, (sobre todo para los afronorteamericanos y latinos nacidos en los Estados Unidos, así como de los sectores industriales del país, en franca regresión), de la disponibilidad de viviendas y de las empobrecidas escuelas urbanas, divagamos en torno al niño individual, su familia y las intervenciones a pequeña escala que servirían para "arreglar" al niño como si su vida fuera por completo separable de la nuestra.
>
> [Ellos] dirigen la atención social a los niños y adolescentes concretos, hacia sus familias y comunidades... [mientras], en efecto, representan problemas "reales", de forma más peligrosa, aunque, al mismo tiempo, son imaginarias. Reproducen las ideologías existentes, eliminan marcos alternativos y recomiendan, como "naturales", unos programas de reformas que sólo sirven para exacerbar las estratificaciones de clase social, raza y género34

---

34 Michelle FINE (verano de 1993): "[Ap]parent Involvement: Reflections on Parents, Power, and Urban Public Schools", *Teachers College Record*, 94, pág. 684.

Aparte de los peligrosos estereotipos que reproducen y crean las clasificaciones del estilo de "en situación de riesgo", en nuestras respuestas a los jóvenes "en situación de riesgo", solemos llegar a "soluciones" simplistas, planes que podrían ser útiles si *formaran parte de una estrategia más amplia* para la transformación social y educativa, pero que, como intervenciones aisladas, no sirven para afrontar la masiva realidad y profundidad de los problemas que encuentra la educación. Podemos apreciar esto, por ejemplo, en relación con el argumento que sostiene que "la respuesta" a los problemas del rendimiento escolar de los estudiantes "en situación de riesgo" de nuestras áreas urbanas consiste en una mayor colaboración de los padres.

Tras dedicarse con detenimiento en las reformas orientadas a la participación de los padres e investigar sobre ellas —aunque podría decirse lo mismo de muchas reformas, en general—, Michelle FINE señala:

> Podemos retirar el apoyo al supuesto de que unos padres preparados y participantes producen unos alumnos educados... Unos padres capacitados... no producen, en sí y de por sí, unos resultados acumulados mejores del alumno en las áreas de retención, absentismo, puntuaciones en el *California Achievement Test* ni en las calificaciones. La participación de los padres es necesaria, pero no suficiente, para mejorar los resultados de los alumnos. Sin un compromiso serio de la nación, del Estado y de la comunidad para ponerse en general al servicio de los niños y para reconstruir las escuelas de las barriadas de renta baja y sus alrededores, la participación profunda de los padres en las escuelas no influirá —ni mantendrá— mucho, en sentido positivo, en los resultados de los alumnos de rentas bajas ni en sus escuelas [35]

Aunque FINE no tiene presente el argumento del Capítulo III sobre la importancia de una escuela más sensible y responsable que atienda a los padres, sin estereotipar sus preocupaciones, para interrumpir el crecimiento de la derecha en el ámbito local, plantea con gran perspicacia una serie de argumentos interesantes. Así, está cargada de razón cuando afirma que el hecho de centrarse en un único elemento —en este caso, la participación de los padres en zonas económicamente deprimidas y racialmente segregadas— pasa por alto la profundidad del problema y lo que pudiera hacer falta para conseguir transformaciones duraderas. Como señala, durante la pasada década, los gobiernos federal y estatales trataron de responsabilizar y culpar de los problemas educativos a los padres con pocos ingresos. Pero los proyectos de participación de los padres a título individual no pueden restaurar una esfera pública rica, crítica y creativa. Sólo con un plan nacional fuerte, activo y de apoyo para los niños puede prosperar la participación de los padres y sólo si la participación de los padres provoca una investigación cuidadosa y crítica sobre la burocracia pública [36]

Estos aspectos tienen consecuencias muy reales para las reformas educativas más generales. Los intentos de democratizar *de forma parcial* la toma

---

[35] *Ibid.*, pág. 69.
[36] *Ibid.*, pág. 691-692.

de decisiones educativas se están produciendo casi precisamente en el momento histórico "equivocado". Éste es un momento de grave reducción del sector público y no de expansión. "Se han reducido los recursos y la toma de decisiones en el nivel de la escuela no expandido". Por ejemplo, muchos consejos escolares, que se han constituido para "potenciar" a los profesores y a los padres, se sienten "potenciados sólo para determinar a quién o qué se recortará" [37]. Por tanto, la defensa de lo que hay (que, como señalé antes, puede tener una importancia extrema en determinadas circunstancias) es, a menudo, más importante que la transformación de los *curricula* o la expansión de los propios horizontes educativos.

En este tipo de situaciones, no deberíamos ser románticos. Estas nuevas formas de gobierno escolar y de enseñanza y desarrollo curricular "basadas en la equidad" exigen una cantidad de tiempo enorme. Y esto tendrá que llevarse a cabo en instituciones en las que el trabajo intelectual y emocional de la enseñanza ya está intensificado y en las que no es fácil conseguir los recursos necesarios siquiera para mantenerlas abiertas un número mínimo de días al año [38]. Cuando esto se une a las demandas emocionales y económicas a las que se enfrentan los padres y los miembros de la comunidad de estas mismas áreas geográficas, tenemos motivos para ser algo menos optimistas con respecto a esas reformas.

En consecuencia, para FINE, y estoy totalmente de acuerdo con ella, al mismo tiempo que seguimos luchando por las mejores experiencias educativas para nuestros niños en todas las áreas curriculares, hay que unirle "la atención implacable al poder y a la crítica *sistemáticos"* [39]. Otra cosa que no llegue a esto servirá, en realidad, para ocultar los modos que emplean de forma sistemática las realidades del poder para esclavizar a los miembros menos favorecidos de nuestras comunidades. Si no se combinan estos dos proyectos, podremos quedarnos con el panorama que describí en capítulos anteriores de este libro: la comprensible insistencia en hacer algo ahora puede exacerbar las desigualdades sociales y culturales ya existentes, así como establecer nuevos instrumentos estratificadores, mientras se culpa de todo a los pobres y a sus hijos. En una época en la que volvemos a escuchar los argumentos darwinistas sociales y genéticos sobre por qué los pobres son pobres y por qué obtienen malos resultados en la escuela [40], sería un paso muy peligroso.

---

[37] *Ibid.*, pág. 696.

[38] Véase: APPLE: *Official Knowledge.*

[39] *Ibid.*, pág. 692. En cursiva en el original.

[40] Véase, pág. ej.: Richard HERRNSTEIN y Charles MURRAY (1994): *The Bell Curve*, Nueva York: The Free Press.

Sobre las reformas no reformistas

Preguntar, como yo he hecho aquí, quién se beneficiará del costoso trabajo que estamos haciendo es una empresa dolorosa. Todos los educadores (así lo esperaríamos) están profundamente comprometidos con hacer de las escuelas los mejores sitios en los que estar. Los esfuerzos para mejorar los *curricula y* la enseñanza que se desarrollan en estas instituciones siguen siendo fundamentales. Enlazarlos con las luchas democráticas más generales, con los movimientos sociales que tratan de superar las desigualdades de género, clase social y raza dentro y fuera de la escuela, es ahora más importante que nunca. La mayoría de nosotros puede señalar a educadores de inmenso talento y muy trabajadores y a activistas comunitarios que dan a diario su vida para crear unas experiencias escolares más críticas, sensibles y responsables, desde el punto de vista social. Sin embargo, ¿qué experiencias van a tener los demás millones de niños de ese "mar de color plomizo", que tienen que hacer frente a las desigualdades salvajes que marcan tan profundamente esta nación, desigualdades muy elocuentes en relación con los compromisos de los grupos dominantes con los niños de esta sociedad?

De los comentarios que hago en este capítulo no se deriva que los enfoques sobre nuevas formas de pedagogía, *curricula,* evaluación o toma de decisiones carezcan de valor. Estamos en un período inusual de fermento en la educación y, al lado de los ataques de derechas, se han efectuado notables progresos en la construcción de programas más serios y más sensibles, desde los puntos de vista social y personal [41]

No pido que abracemos una especie de fatalismo que sostenga la imposibilidad de modificar las escuelas a menos que se transformen primero las relaciones sociales y económicas de la sociedad en general. Después de todo, ese modelo de análisis olvida que las escuelas no están separadas de la sociedad global, sino que forman *parte* de ella y participan por completo de su lógica y de su dinámica sociocultural. Luchar en las escuelas *es* luchar en la sociedad. Es más, como demuestran a diario escuelas públicas como la *Fratney Street School,* de Milwaukee; la *Central Park East School,* de Nueva York; la *Rindge School of Technical Arts,* del área de Boston, y otras escuelas en otras partes, es posible crear una educación que ilumine y se oponga en la práctica a las desigualdades sociales de muchos tipos, ayude a los estudiantes a investigar cómo su mundo y sus vidas han llegado a ser como son, y considere con toda seriedad qué puede hacerse para producir alteraciones sustanciales en todo ello [42]. La creación de esa educación requiere también importantes alteraciones de la organización de la enseñanza y el aprendizaje, de las conexiones entre ésta y la comunidad y de los objetivos que orien-

[41] Véanse, por ejemplo: Michael W. Apple y James A. Beane (eds.) (1995): *Democratic Schools*, Washington: Association for Supervision and Curriculum Development. Gregory Smith (ed.) (1994): *Public Schools That Work*, Nueva York: Routledge; y Secada, Fennema y Adajian: *New Directions in Equity for Mathematics Education.*

[42] Véanse: Apple y Beane: *Democratic Schools*; y Apple: *Official Knowledge.*

tan la razón de ser de la escuela. Estas escuelas públicas nos dan esperanza sobre la posibilidad de llevar a cabo esos cambios incluso en épocas de triunfalismo conservador. No obstante, como ya dije, para que estos cambios permanezcan y aumenten, los educadores que trabajan en escuelas como ésas y con ellas necesitan una evaluación mucho más minuciosa y sincera de esta sociedad, de cómo se organiza para *negar* la probabilidad de éxito a gran escala y de los movimientos educativos, sociales y culturales más generales a los que pueden unirse para modificar todo esto.

Creo que los intentos de construir modelos de *curricula* y de enseñanza más justos y atentos con respecto a los niños constituyen unos primeros pasos fundamentales y hay que apoyarlos. Pero quiero quitar algo de la "alegría" que suele acompañar su preparación. No pretendo convertir a Michael APPLE en Grinch * ("el aguafiestas"). Después de todo, tendría que producir cierta alegría trabajar con alumnos, profesores y miembros de la comunidad en las escuelas y crear conjuntamente las condiciones necesarias para el éxito. Tras haber pasado unos cuantos años enseñando en escuelas del centro de la ciudad, nunca me atrevería a eliminar esa alegría. Pero no seamos románticos. No actuemos como si los problemas de cualquier área curricular —sea la de matemáticas, ciencias, lengua o cualquier otra— pudieran "resolverse" sin contar con los que plantean las demás áreas de conocimiento, añadiendo mayor cantidad de material sobre "cultura popular" o con independencia de los problemas de todo el sistema escolar, cuya estructura *general* (y no sólo en las zonas urbanas) es, con demasiada frecuencia, autoritaria, manipuladora o ambas cosas en sus relaciones con los alumnos, los profesores y los miembros de la comunidad. No demos por supuesto, como hacen las propuestas de los *curricula y* los tests de evaluación nacionales, que un control más rígido hará algo que no sea culpar a esos mismos estudiantes, profesores y padres. No actuemos como si nuestro cometido principal fuera conseguir que algunos alumnos más se desenvolviesen bien en el marco del capital cultural de los grupos de elite o hacer unos *curricula* más "prácticos". No actuemos dejando aparte las grandes cuestiones sociales que proporcionan el criterio crítico a cualquier preocupación seria por la justicia social.

Todavía queda mucho por conseguir. Pero lo que otorga a alguien el derecho a decir de algo que es un "logro" —a diferencia del Dr. Watson y del Sr. Holmes— es el hecho de bajarse del tren y entrar en el "mar de color plomizo". Y se descubre que, lo que parece carente de color a través de los cristales de los que BOURDIEU en el Capítulo II llamó viajeros "sublimados, refinados, desinteresados y distinguidos" de ese tren, es, en cambio, un río de democracia creativo y en movimiento, de personas que buscan y luchan por una vida mejor para ellos mismos y para sus hijos, así como para una socie-

* "Grinch" es una criatura verde, horrible, despiadada que trata de aguar las fiestas de Navidad, perteneciente a los cuentos infantiles creados por el Dr. SEUSS, seudónimo del norteaméricano Theodor SEUSS GIESEL.

Cuando alguien se caracteriza por el mal humor o presenta siempre el lado negativo de la vida suele denominarse un "grinch" o "aguafiesta". (*N. del R.*)

dad que no les niegue el derecho a contribuir a determinar el curso de ese río. Holmes y Watson son ficciones. La justicia educativa también puede quedarse en ficción si no permanecemos constantemente conectados a estas luchas a favor de la justicia.

Pero, una vez más, no quiero que se me interprete mal. No estoy en contra de la lucha local —al contrario, como demuestra mi análisis del Capítulo III , sino que hago hincapié en que estas luchas sólo tienen sentido en relación con preocupaciones sociales más generales. El test de su eficacia es su *status* de *reformas no reformistas,* como las denominaba en *Educacion y Poder.* Son reformas que tratan de transformar las prácticas de las escuelas, tal como ahora son, o de defender las prácticas democráticas de la rapacidad de la lógica económica, por ejemplo, que se expande rápidamente. No obstante, deben tener otra característica; han de estar ligadas conscientemente con una visión social y con un movimiento social más globales. Existen, sin embargo, cientos de cosas que merecen la acción en las escuelas. Hay que escoger entre aquellas que tienen una probabilidad mayor de expandir la esfera de la acción posterior, de crear mayor espacio para la movilización y para construir sobre los principios de la atención a las personas y la justicia social. Esta combinación de la actividad práctica en la escolarización y del potencial para la transformación continua a largo plazo otorga su poder a las estrategias no reformistas.

Esta postura reconoce la perspicacia de algunos aspectos de los argumentos de los postestructuralistas, que afirman que, aunque no exista un fin utópico de las relaciones de poder, esto no significa que las cosas no puedan ser diferentes ni mejores [43]. No obstante, va más allá. Concreta más la afirmación de que la "mejora" sólo puede justificarse en términos de la relación del sujeto con movimientos sociales específicos. Esta postura me parece considerablemente más prudente que la frecuente indiferencia cínica o el simple pragmatismo que suprime la necesidad de una política más general y que aparece en algunas posturas postmodernas y postestructurales en educación.

No todo es local

Decir lo que he dicho en el apartado anterior es peligroso. Los problemas de las escuelas son tan apremiantes y el deseo de llegar allí y de ocuparse de lo que les está ocurriendo a nuestros niños tan comprensiblemente fuerte (como a tantos de ustedes, esto me produce todos los días como un dolor de estómago) que, a veces, perdemos la capacidad o no tenemos tiempo de dar un paso atrás y plantearnos ciertas cuestiones críticas sobre la organización de la sociedad en la que vivimos. Las reformas no reformistas pueden convertirse rápidamente en excusas para el simple "reformismo", para trabajar en

---

[43] DONALD: *Sentimental Education*, pág. 137.

medios locales como las escuelas —para tratar de conseguir una mayor participación de los padres, mejores *curricula,* etcétera , sin luchar con la misma fuerza para efectuar las conexiones con movimientos transformadores más amplios. Por eso, quiero que volvamos a adquirir el sentido de estas dinámicas sociales más generales que organizan y desorganizan esta sociedad. Volvamos a los aspectos históricos que planteé en mi primera exposición del test del asilo para pobres y de cómo los grupos dominantes han construido a menudo la forma adecuada de pensar en la pobreza y sus causas y resultados, así como el modo de tratarla. Tomemos como ejemplo la raza y la construcción social de la dependencia.

Como nos recuerda Cornel WEST, la esclavitud de los africanos —más del 20% de la población nacional en aquella época— "sirvió como eje de la democracia norteamericana". Así, no es exagerado sugerir que "la tan ponderada estabilidad y continuidad de la democracia norteamericana se predicó sobre la opresión y la degradación de los negros" [44]. La esclavitud ha desaparecido en cuanto acción aprobada por la ley, pero la estructuración racial de este país empeora cada día [45]

Durante décadas, han estado claras y han ido creciendo nuevas pautas de segregación, a medida que los norteamericanos de origen europeo se han ido trasladando a los barrios periféricos y abandonado el centro de las ciudades. Una consecuencia de esto es que las áreas urbanas se han convertido, esencialmente, en "reservas", con unas poblaciones mayoritarias de afronorteamericanos y latinos, descendiendo o desapareciendo las bases impositivas. Los gobiernos locales de estas áreas urbanas son cada vez menos capaces de satisfacer incluso las necesidades básicas de sus ciudadanos. El conjunto de la nación, de acuerdo con estas tendencias, está cambiando hacia una política centrada en torno al voto suburbano. El crecimiento de la suburbanización permite a los votantes blancos de clase media "satisfacer los impulsos comunitarios fijándose ellos mismos los impuestos por servicios directos (p. ej.: escuelas, bibliotecas, policía), dejando de lado la decadencia urbana y manteniéndose conservadores, desde el punto de vista fiscal, en relación con el gasto federal" [46]. Para las poblaciones suburbanas, es una situación ideal, pues les permite blindar sus impuestos en dólares e impedir que se destinen a programas que beneficien a los pobres y a las minorías raciales [47]. Y cuando las condiciones del centro de las ciudades (y de las zonas rurales) empeoran significativamente, las relaciones estructurales que vinculan de forma concreta las ventajas suburbanas con la desintegración urbana —de un modo que recuerda tanto la historia de las patatas fritas baratas para los ricos y las vidas destrozadas de las personas de aquella verde planicie, como la historia de la democracia estable y del progreso económico

---

[44] Cornel WEST (1993): *Race Matters*, Nueva York: Vintage Books, pág. 156.
[45] Véase, por ejemplo: Michael OMI y Howard WINANT: *Racial Formation in the United States*. (2.ª ed.), Nueva York, Routledge.
[46] *Ibid.*, pág. 150.
[47] *Ibid.*

a costa de la esclavitud y la explotación de los negros— nos llevan a echar la culpa a los pobres por ser demasiado "dependientes". Este fenómeno no es en absoluto nuevo en los Estados Unidos. Por eso, necesitamos combinar las ideas estructurales *con* las postestructurales, para comprender las raíces de nuestros problemas actuales.

Desde el punto de vista histórico, los Estados Unidos han sido especialmente proclives al desarrollo de la creencia de que la dependencia es "un defecto de carácter individual". Dado que este país carece de un legado fuerte de feudalismo y de aristocracia, la extendida idea popular de las relaciones recíprocas entre el señor y el "hombre" estaba subdesarrollada. Los antiguos significados preindustriales de la dependencia como *condición ordinaria, de la mayoría,* que estaban muy extendidos en Europa, por ejemplo, aquí eran muy débiles, mientras que los significados peyorativos eran mucho más fuertes. Por tanto, mientras en el período colonial, la dependencia se consideraba en gran medida como una condición voluntaria (excepto para los esclavos), como en el caso del criado contratado, la Revolución Norteamericana "valoró tanto la independencia que despojó a la dependencia de su voluntarismo, enfatizó su debilidad y le impuso el estigma" [48].

En su investigación sobre la idea de la dependencia y sus usos sociales en los Estados Unidos, Nancy FRASER y Linda GORDON indican que:

> Los amoríos norteamericanos con la independencia tenían una doble vertiente política. Por una parte, ayudaban a fomentar unos movimientos poderosos de trabajadores y de mujeres. Por otra parte, la ausencia de una tradición social jerárquica en la que se entendiese la subordinación como estructurada y no caracterológica, facilitó la hostilidad con respecto a la ayuda pública a los pobres. También influyó la misma naturaleza del estado Norteamericano, débil y descentralizado, en comparación con los estados europeos durante el siglo xix. Dicho esto, los Estados Unidos han demostrado ser un suelo fértil para el discurso moral y psicológico de la dependencia [49].

En las condiciones actuales, se está produciendo una estigmatización cada vez mayor de cualquier dependencia. "Toda dependencia es sospechosa y la independencia se impone sobre todo el mundo" [50]. Sin embargo, el salario es el signo que identifica la independencia. Fundamentalmente, "el trabajador" —que se "vale por sí mismo"— se convierte en el sujeto universal. Cualquier adulto a quien no se le considere como trabajador tiene que soportar una carga inmensa de autojustificación. Después de todo, todos nosotros "sabemos" que esta economía y esta nación han eliminado las barreras para que trabaje todo aquél que de verdad quiera hacerlo. Sin embargo, ésta no es una descripción neutral de la realidad, como pone de manifiesto mi exposición del Capítulo IV. Introduce de contrabando un número considerable de

---

[48] FRASER y GORDON: "A Genealogy of Dependency", 320.
[49] *Ibid.*
[50] *Ibid.*, pág. 324.

afirmaciones normativas, no siendo la menos importante la que encierra el supuesto de que "el trabajador" tiene acceso a un trabajo con un sueldo suficiente para vivir y no se considera en primer lugar el hecho de que sea padre [51].

De esto se derivan dos consecuencias importantes. La primera es el aumento de las ya fuertes connotaciones negativas relacionadas con la dependencia. La segunda consiste en aumentar aún más su individualización. Ambas están idealmente adaptadas para articular las conexiones entre raza, género y dependencia que han desempeñado un papel muy fuerte en la construcción de los discursos dominantes en la historia de la nación. Como ya señalé, la consideración de la dependencia como un rasgo de carácter ya había empezado a extenderse en los primeros años de la nación. Ahora, que se supone que las barreras legales (p. ej., la segregación abierta formal y legalmente reconocida) ya no existen, este sentido ha adquirido mayor fuerza en la actualidad. Con los cambios del estado legal de la mujer casada y la suerte corrida por Jim Crow* ante el éxito de las luchas de las mujeres y los afronorteamericanos, algunos grupos pueden afirmar ahora que la igualdad de oportunidades ya existe en realidad; que esto es un mérito individual, nada más, y que determina los resultados [52]. FRASER **y** GORDON **lo exponen de este modo:**

[51] *Ibid.*

* Jim Crow es una metáfora usada para describir parte de la historia de los Estados Unidos de Norteamérica. Después de la Guerra Civil (1861-1865) los esclavos obtuvieron su libertad y se les dio el derecho a votar y poseer tierras. Este momento se conoce con el nombre de período de la Reconstrucción, cuando el Norte ocupó el Sur militar y políticamente. Desde el período comprendido entre 1880 y 1930, una importante campaña fue emprendida en el Sur para librarse de las "influencias del Norte", especialmente para retractarse de todos los derechos que se le habían concedido a la población negra. Durante este período, las leyes "Jim Crow" aprobaron retirar el derecho a votar de la mayor parte de los negros (al ordenarles pagar honorarios descomunales para votar o al crear condiciones que hacían imposible que la inmensa mayoría de negros consiguieran votar). Las leyes aprobadas volvieron a segregar el Sur convirtiéndolo en un sistema de "apartheid" muy semejante al de Sudáfrica, de modo que blancos y negros no podían asistir a las mismas escuelas, no podían utilizar los mismos wáteres, hoteles, restaurantes, etc. Todas estas normas se legalizaron. Asimismo, las universidades mantuvieron esta política de segregación por ley y el mercado de trabajo también dispuso de leyes que convertían en legal vetar el acceso de los negros a ciertos empleos.

Este período "Jim Crow" fue combatido durante décadas por el movimiento de liberación negro y por otros grupos simpatizantes. Las leyes aprobadas bajo Jim Crow fueron lentamente modificadas durante décadas hasta la actualidad en que es ilegal favorecer a un grupo sobre otro. De este modo, a principios de los cincuenta la Corte Suprema dispuso, por ejemplo, que la segregación escolar aprobada por el gobierno no era legal. Así, los mecanismos FORMALES de segregación y discriminación han sido eliminados OFICIALMENTE en toda la nación. Sin embargo, todavía en la actualidad en muchas zonas, procesos informales en la economía, en instituciones escolares, en la política, etc., continúan segregando casi tanto como antes. Grupos blancos de la derecha afirman ahora que otorgar cualquier ayuda "extra" a grupos "minoritarios" es simplemente un racismo inverso que penaliza a los blancos. Por ello, el movimiento de acción anti-afirmativa (contra las medidas en favor de las minorías) de la derecha dice que "ahora todos somos formalmente iguales". Cualquier segregación es el resultado de la holgazanería, desde que las leyes Jim Crow fueron revocadas.

[52] *Ibid.,* págs. 324-325.

> El fundamento de este punto de vista se debe a las costumbres industriales, que definieron la dependencia de manera que se excluyeran las relaciones capitalistas de subordinación. Abolida ya, por definición, la dependencia económica capitalista y, ahora, abolida por ley la dependencia legal y política, algunos conservadores y liberales consideran que la sociedad postindustrial ha eliminado toda base social estructural de dependencia. En consecuencia, puede interpretarse que cualquier dependencia que subsista se deberá a defectos de los individuos. Por supuesto, no han faltado réplicas a esa interpretación, pero el peso del argumento ha cambiado. Ahora, quienes niegan que el defecto esté en ellos mismos tienen que nadar contra corriente con respecto a la semántica al uso. La dependencia postindustrial está cada vez más individualizada [53]

Esto queda muy claro en mi análisis de la economía y en el hecho de culpar de todo al abandono de los estudios y a las escuelas. En este escenario, los pobres son pobres "a la antigua usanza": porque se lo han ganado a pulso. Son dependientes y, por tanto, son "el otro", bien en virtud de su carácter individual, bien en virtud de su dotación genética colectiva, como en *The Bell Curve* [54]. De todos modos, como en el caso de los suburbios o en el de las patatas fritas baratas, no es un problema "nuestro".

Nos enfrentamos ahora a una situación en la que la "dependencia económica" se ha convertido en sinónimo de la inmensa *creación* de pobreza debida al aparato económico de esta sociedad. Y con la sensación de la aparición de un nuevo "desorden de personalidad", denominado "dependencia moral y psicológica", la consideración de la dependencia como una completa *relación social de subordinación* se ha hecho demasiado rara [55]. En ese proceso, el poder y la dominación han pasado a ser invisibles.

La modificación de esta situación requiere una reconstrucción completa de nuestra comprensión del funcionamiento de esta sociedad. Una de las claves es de sentido común. Tenemos que dejar de pensar en los pobres como "los otros" —como hace la derecha , sustituyendo esa idea por la visión del "nosotros". Este cambio ha de ir acompañado por una restricción de los modelos de mercado de la actividad humana, para ajustarlos a sus adecuados y muy estrechos límites. Debemos reafirmar la significación de la libertad positiva, basada en la dignidad humana, en la comunidad y en la realización de la democracia en todas nuestras instituciones [56]

Teniendo en cuenta el carácter real de la economía, que revisé en el Capítulo IV, todo esto exige la reconstrucción de nuestro discurso sobre la pobreza y el bienestar, una reconstrucción que trate de recuperar nuestro sentido

---

[53] *Ibid.*, pág. 325.

[54] HERRNSTEIN y MURRAY: *The Bell Curve.*

[55] FRASER y GORDON: "A Genealogy of Dependency", pág. 331.

[56] Michael B. KATZ (1989): *The Undeserving Poor*, Nueva York: Pantheon, pág. 239. Me doy cuenta de que "democracia", como concepto, es un "significante escurridizo" y así lo he hecho constar en *Official Knowledge*, en donde muestro cómo lo construyen y utilizan distintos grupos, cuyos planes son muy diferentes. No obstante, a veces, puede optarse por la elegancia teórica para representar nuestras intuiciones ordinarias sobre cosas que podrían unirnos para oponernos a las reconstrucciones de derechas. Esto es lo que pretendo aquí.

de la ética y de la comunidad. Haciéndose eco de algunos comentarios de R. W. CONNELL, Michael KATZ sostiene que esa reconstrucción tiene que basarse en cinco premisas generales:

1. Reavivar nuestro sentido de ofensa moral ante la persistencia de la falta de vivienda, el hambre, la carencia o insuficiencia de la asistencia sanitaria y demás formas de privación.
2. Defender y ampliar los principios de la dignidad humana, la comunidad y la realización de la democracia en los hechos concretos de nuestra vida cotidiana, en vez de hacer cada vez mayor hincapié en las políticas darwinistas sociales en la esfera pública.
3. Redescubrir formas de insistir en que las personas pobres no son "ellos", sino *nosotros* y hablar de ello en consecuencia.
4. Restringir los modelos de mercado a sus muy limitadas esferas, de manera que la justicia social —sin beneficios y con pérdidas— constituya la lente dominante a través de la cual examinar las políticas sociales y educativas.
5. Conectar estratégicamente estas premisas progresistas con otros valores norteamericanos aceptados por la mayoría, como la libertad, poniendo de manifiesto que la pobreza destruye familias (de muchos tipos), comunidades, la economía y tantas cosas más [57].

Aunque cada una de estas premisas requiere el desarrollo de políticas concretas y de fuentes de financiación, entre los demás requisitos importantes están los recursos creativos (algo que *todos* los sectores de la población norteamericana poseen en abundancia) y voluntad política. No obstante, las cuestiones *fundamentales* tienen que ver con "los fundamentos de la comunidad, las condiciones de la ciudadanía y la consecución de la dignidad humana". En términos aún más rotundos, todas estas cuestiones se refieren sencilla y profundamente a nuestra definición de Norteamérica, a la medida en que estamos dispuestos a llevarla a la práctica y a quiénes participarán en la decisión sobre todo esto en todos los niveles [58].

No cabe duda de que la expansión de un sentido común de derechas supone una grave dificultad para ejecutar estas operaciones. Sin embargo, como dije en el Capítulo III, no existe una predeterminación natural para que los sentimientos populistas, que comparten muchas personas, tengan que organizarse en torno a los movimientos sociales conservadores. El vivo deseo de tener poder sobre la propia vida, de ser escuchado realmente por el Estado, de mantener las propias raíces y tradiciones culturales puede constituir la base de una formación menos autoritaria y más justa también. Por tanto, estudiar la derecha, como he hecho aquí, puede ser más importante de lo que parece. Ellos se han dado cuenta de la importancia de construir movimientos

---

[57] *Ibid.*
[58] *Ibid.*

sociales que conecten lo local con lo global. También han tenido no poco éxito en la reorganización del sentido común, emprendiendo un proyecto educativo verdaderamente amplio en *todas* las esferas de la sociedad: en la economía, la política y en el aparato cultural y de los medios de comunicación. De ello, hemos de extraer diversas lecciones. La derecha ha demostrado que la participación a largo plazo en la política cultural es eficaz. Quienes denunciamos las tendencias autoritarias de su mensaje, haríamos mejor estudiando cómo esos mensajes tienen tanto éxito para establecer contacto con las esperanzas, los temores, los sueños y la desesperación de mucha gente.

No digo que copiemos ciertos aspectos de la derecha, en cuanto a su política cínica, bien financiada y, a menudo, manipuladora, pero creo que aquí ha ocurrido algo importante, algo que, en esencia, constituye uno de los más grandes proyectos "educativos" que ha presenciado este siglo. Las transformaciones del sentido común llevan tiempo, requieren organización y exigen compromiso, pero, para que su éxito se extienda por todas partes, también tienen que conectar con la vida cotidiana de las personas. Estos aspectos no carecen de consecuencias y, entre ellas, no es la menos importante la de que se basan en una postura que exige que los estudios críticos sobre la educación dejen de "andar por las nubes" en sus vuelos metateóricos, lejos de las realidades que se construyen a nuestro alrededor. Este trabajo muy abstracto es importante, pero, desde mi punto de vista, *sólo* cuando está conscientemente relacionado con movimientos sociales de oposición y no sólo con la categoría y las posibilidades de medrar en el marco universitario, como ocurre ahora en demasiados casos.

En *Política cultural y educación,* he tratado de seguir un rumbo difícil. A veces, he empleado algo de "teoría pesada", pero he procurado conectarla de forma explícita con el proyecto de comprensión de las transformaciones concretas que están influyendo en este momento en la política y la práctica educativas. De este modo, he hecho incursiones en una serie de áreas: sobre el modo de volver a pensar en lo que significa, en realidad, un *curriculum* y una cultura comunes; acerca de la necesidad de tomar en serio las intuiciones populistas sobre el Estado burocrático, y en torno al cambio de enfoque que supone el paso de abordar directamente el "problema" del abandono de los estudios y de los estudiantes "en situación de riesgo" al estudio de los modelos estructurales de oportunidades económicas existentes y de las experiencias concretas de las personas que trabajan en esta sociedad. Al sacar a la luz estas cuestiones y sus consecuencias educativas y políticas, me he movido de lo global a lo local y viceversa. Se trata de un movimiento consciente, dado que rechaza la escisión, demasiado habitual, entre ambos extremos. Me niego a participar en la ceremonia de privilegiar a uno a costa del otro. Ambos son necesarios. Tomados por separado, ambos son insuficientes. Por tanto, cuando indico que es posible y necesario interrumpir el crecimiento de la ultraderecha en el ámbito local, interrumpiendo también la "mirada" del Estado, *no* digo, de ninguna manera, que sean menos importantes las acciones más organizadas de ámbito nacional en contra de la restauración conservadora y su política arrogante.

Para extraer mis conclusiones, he reunido tres tipos de argumentos: culturales, políticos y económicos. Ninguno de ellos puede reducirse a los otros. Todos son necesarios para adquirir una idea más compleja de los límites y posibilidades del trabajo educativo y del trabajo cultural en general [59]. Como mencioné en mi introducción a este libro, una de las tragedias del relativamente acrítico crecimiento de las teorías postmodernas en los estudios críticos de la educación ha sido que demasiadas personas han empezado a relacionar cualquier discusión seria sobre la economía con el esencialismo y el reduccionismo. No es una buena idea. Como mostré en el Capítulo III, por ejemplo, el análisis de la política de la formación de la identidad opositora, que impulsa el crecimiento de la reacción antiescolar y antigubernativa, tiene que tener en cuenta también los temores económicos y el carácter de las transformaciones económicas que preocupan, con razón, a muchas personas. Como demostré en el Capítulo IV, es crucial deconstruir la falsa "realidad" económica que están construyendo los grupos económicamente poderosos, tratando de exportar la culpa de la crisis económica a las escuelas y de convencer al público de que sólo hay que interpretar las escuelas en términos de sus efectos sobre la producción de "capital humano".

Todo esto es fundamental para la política cultural. No sólo tenemos que preocuparnos por quienes poseen el conocimiento que se declara "oficial" y por las identidades que se configuren —cuestiones centrales en los debates sobre la política cultural , sino también por el tipo de recursos discursivos que circulan y que permiten a las personas comprender el mundo y el lugar que en él ocupan. El discurso económico, organizado en torno a las agendas conservadoras, desempeña un papel muy importante como recurso cultural primordial para las personas que "saben cuál es su sitio" (en los dos sentidos de esta expresión) en el mundo. Por tanto, hay que tomarlo muy en serio, no sólo como discurso, sino como conjunto de prácticas materiales muy reales que ayudan a algunos grupos a mantener a millones de grupos distintos en la miseria, no sólo en los Estados Unidos, sino en todo el mundo.

Soy dolorosamente consciente de que podría y habría que decir mucho más sobre las consecuencias programáticas de todo lo que he expuesto. Tienen cabida aquí dos "no obstantes". El primer "no obstante" reconoce que, en un libro relativamente pequeño, es inevitable que las exposiciones breves sustituyan a presentaciones más detalladas. El segundo "no obstante" se deriva de éste y me hace sentir algo menos preocupado por este problema de lo que me hubiese parecido en otro caso. Como señalé en el Prefacio, las cuestiones de la práctica son y deben ser tan fundamentales para todos los que estamos profundamente comprometidos con la creación de unas instituciones educativas más atentas a las personas y más justas, que he tomado la decisión de dedicar un libro entero a este tema. Ese libro *Escuelas democráticas* presenta las historias de cuatro escuelas públicas reales que han

[59] Véase: Michael W. Apple y Lois Weis (eds.) (1983): *Ideology and Practice in Schooling*, Filadelfia: Temple University Press, sobre todo el Capítulo Primero.

tenido éxito en su lucha para construir y defender una educación crítica digna de ese nombre. Cada historia —contada con las palabras de los activistas educativos que participaron en los quehaceres en la realidad cotidiana pone de manifiesto que es posible *ahora mismo* **comprometerse en un trabajo antihegemónico, implantar formas de estar con los alumnos, profesores, administradores, miembros de la comunidad y otros que no reproduzcan las normas y valores de la alianza conservadora [60], y que constituyan un posible contexto para la expansión de estos logros a otras esferas. Sin embargo, estas historias adquieren un significado mucho mayor y más fuerte si se colocan en el marco de los argumentos que he articulado en** *Política cultural y educación.* **La comprensión del contexto cultural, político y económico de esos esfuerzos puede suponer la diferencia entre el éxito y el fracaso. En caso contrario, prolongaremos la lamentable tendencia que se observa en la educación de pasar por alto las condiciones que hacen posible o imposible el éxito y la expansión de estas luchas.**

Por desgracia, en las universidades de este país, hay muchos educadores que son, básicamente, "expertos de alquiler" o que aparecen como críticos de lo que está ocurriendo ahora mismo, aunque se sientan en sus despachos a escribir innecesarios y abstractos "arcanos" académicos (esto *no* **significa que el trabajo teórico carezca de importancia. Es fundamental; pero, en gran medida, cuando forma una totalidad orgánica con grupos que se percatan de las extendidas relaciones de dominación y explotación y luchan contra ellas). Ellos se han convertido en los Watsons y los Holmes de nuestros días. Nos aseguran que el tren circula en un sentido "emancipador" (o rechazan de forma rotunda esas expresiones por considerarlas demasiado "modernistas"), mientras miran por las ventanillas lo que sus limitados cristales les hacen ver como un "mar de color plomizo". El único suelo con que cuentan sus manos es el de la cinta de la impresora conectada a su ordenador. Las conexiones retóricas con la política se tiran por las ventanillas del tren mientras avanza raudo hacia la central postmoderna. ¿Nos consuela que Holmes y Watson intervengan en el caso? En estas circunstancias, mi respuesta es "no". No hay por qué arrojar del tren las teorías postmodernas y postestructurales como alimento escéptico del pensamiento de los "intelectuales no comprometidos" mannheimianos. Si se toman en serio y se** *vuelven a conectar* **con un sentido estructural el carácter modelo de realidades que no son "meras" construcciones sociales, sino verdaderamente devastadoras, nos ofrecen herramientas políticas y analíticas prometedoras. Si no se conectan de ese modo y se quedan sólo en un plano cínicamente deconstructivo, mi consejo es que las echemos del tren en la próxima estación.**

Estos argumentos están indicando el papel que tiene que desempeñar el que muchos individuos llaman ahora "intelectual público". La derecha tiene más de uno en su lista de simpatizantes. ¿No deberíamos tener también

---

[60] APPLE y BEANE: *Democratic Schools*. También es importante al respecto: G. SMITH: *Public Schools That Work*.

algunos? A este respecto, conviene citar de nuevo, al final del libro, a Edward SAID, de quien tomé unos cuantos argumentos expuestos por mí al principio.

> Tan omnipresente se ha hecho la profesionalización de la vida intelectual que el sentido de vocación, como lo describe Julian BENDA en relación con el intelectual, casi se ha borrado. Los intelectuales orientados hacia la política han interiorizado las normas del Estado, el cual, cuando los llama, comprensiblemente, a la capital, se convierte, en efecto, en su patrono. Con frecuencia, se deshacen convenientemente del sentido crítico. En cuanto a los intelectuales cuyos cargos incluyen valores y principios —especialistas en literatura, filosofía, historia—, la universidad norteamericana, con su generosidad, santuario utópico y notable diversidad, les saca los colmillos. Unas jergas de una repelencia casi inimaginable dominan sus estilos. Cultos como el postmodernismo, el análisis del discurso, el nuevo historicismo, el deconstruccionismo, el neopragmatismo los transportan al país del azul; un asombroso sentido de levedad con respecto a la gravedad de la historia y la responsabilidad individual pulveriza la atención a las cuestiones públicas y al discurso público. El resultado es una especie de forcejeo sobre lo que resulta más desalentador cuando se asiste a ello, aunque la sociedad en su conjunto esté a la deriva, sin dirección ni coherencia. El racismo, la pobreza, los estragos ecológicos, la enfermedad y una apabullante ignorancia generalizada se dejan a los medios de comunicación y al candidato político excéntrico durante una campaña electoral [61]

Es posible que, a veces, sea excesiva la condena de SAID con respecto a algunas consecuencias políticas de enfoques teóricos estrechamente relacionados con los nuevos movimientos sociales, y quizá haya exagerado la presunta diversidad gloriosa y las condiciones de trabajo de la mayor parte de las universidades, pero creo que sus planteamientos generales merecen aplauso. Demasiados esfuerzos "nuestros" no son sino un tocar la lira a buen precio mientras Roma arde. Demasiados carecen de la más mínima importancia pública. Quizá seamos demasiados a quienes nos gustan demasiado nuestras patatas fritas. Porque, al fin, estamos hablando de las vidas y futuros de nuestros niños. Y nunca debemos olvidar la estrecha relación que hay entre la escolarización y esas patatas fritas baratas.

[61] Edward SAID (1993): *Culture and Imperialism*, Nueva York: Vintage Books, pág. 303.